

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİM VE TEKNOLOĞİ DERĐİSİ



*International Journal of Education Science and Technology*

2020, Volume: 6, Issue: 2

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

**e-ISSN:2458-8628**

## **Chief Editor**

Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey

## **Editors**

Dr. Ahmet AKÇAY, Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey

Dr. Phil KIRKMAN, University of Cambridge, United Kingdom

Dr. Sheung Hung Poon, Brunei University of Technology, Brunei Darussalam

Dr. Stephen Pape, Johns Hopkins University, USA

## **Language Editors**

Adem AKALIN, Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey

Emrullah AY, Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey

Serdar SAFALI, Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey

## **Indexing**

Academic Resource Index

Root Indexing

Scientific Indexing Services (SIS)

Türk Eğitim İndeksi

Academic Keys

Directory of Research Journals Indexing (DRJI)

Mendeley

Annox

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SOBİAD)

Arastirmax Scientific Publication Index



*International Journal of Education Science and Technology*

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

**e-ISSN:2458-8628**



## Advisory Board

- Dr. Adem İŞCAN, Gaziosmanpaşa University, Turkey  
Dr. Ahmad Mohamad WAIS – Bahreyn Üniversitesi, Bahrain  
Dr. Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey  
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ, Atatürk University, Turkey  
Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas University, Turkey  
Dr. Behiye AKÇAY, İstanbul University, Turkey  
Dr. Christo ANANTH, Anna University Chennai, India  
Dr. Ercan KAYA, Atatürk University, Turkey  
Dr. Erdi KAYA, Ağrı İbrahim Çeçen University, Turkey  
Dr. Jeffrey S. BROOKS, Monash University, Australia  
Dr. Hakan AKÇAY, Yıldız Teknik University, Turkey  
Dr. Haluk ÖZMEN, Karadeniz Teknik University, Turkey  
Dr. İbrahim ÜNAL, İnönü University, Turkey  
Dr. İlkay ULUTAŞ, Gazi University, Turkey  
Dr. Kemal DOYMUŞ, Atatürk University, Turkey  
Dr. Muhammed Said AKAR, Erzincan University, Turkey  
Dr. Muslih Abdel Fattah NAJJAR, Hashemite Üniversitesi, Jordan  
Dr. Mustafa SÖZBİLİR, Atatürk University, Turkey  
Dr. Mustafa ŞAHİN, Dokuz Eylül University, Turkey  
Dr. Nevzat YİĞİT, Karadeniz Teknik University, Turkey  
Dr. Nurettin YÖREK, Dokuz Eylül University, Turkey  
Dr. Recep ASLANER, İnönü University, Turkey  
Dr. Soane Joyce MOHAPI, University of South Africa, South Africa  
Dr. Ümit ŞİMŞEK, Atatürk University, Turkey  
Dr. Walid SARAKBİ – Hama Üniversitesi, Syria  
Dr. Yuliia TARASIIUK, Odessa National II. Mechnikov University, Ukraine



*International Journal of Education Science and Technology*

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

**e-ISSN:2458-8628**

**Volume 6, Issue 2, 2020 Executive Peer-Reviewers**

Prof. Dr. Cengiz ŐENGÜL, Akdeniz University

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ, Atatürk University

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU, Amasya University

Prof. Dr. Yasemin AYDOĞAN, Gazi University

Assoc. Prof. Dr. Ataman KARAÇÖP, Kafkas University

Assist. Prof. Dr. İhsan GÜL, Siirt University

Assist. Prof. Dr. Medera HALMATOV, Ağrı İbrahim Çeçen University

Assist. Prof. Dr. Murat Kamil İNANICI, Atatürk University

Assist. Prof. Dr. Yakup AÇAR, Kafkas University

Assist. Prof. Dr. Yüksel GİRGIN, Aydın Adnan Menderes University

Dr. Suna DENİZ, Batman University



*International Journal of Education Science and Technology*

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

e-ISSN:2458-8628

## CONTENTS

- Fen Bilgisi Öğretmenlerine Göre Ay'ın Hareketleri ve Evreleri ile Güneş, Dünya, Ay Konularının Öğretimi  
*Teaching of the Movements and Phases of the Moon and Sun, Earth and Moon According to Science Teachers*  
**Merve TAŞCAN, İbrahim ÜNAL** 75-97
- Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri  
*Trends in Technology Assisted Turkish Education Theses*  
**Abdullah ŞAHİN, Burcu ÇİFTÇİ, Mert BAŞBAYRAK** 98-114
- Uzun Sap Bağlama Öğretimi İçin Yazılmış Metotların Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılarak İncelenmesi  
*A Comprative Study Among Generated Methods Upon Long-Neck Bağlama in terms of Diverse Variations*  
**Salih AKKAŞ, Ahmet Mutlu TERZİOĞLU** 115-127
- Flipped Öğrenme Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi  
*The Effect of the Flipped Learning Implementation on the Candidate Teachers' Problem Solving Skills*  
**Sevda KOÇ AKRAN, Fatih BAYRAK** 128-156
- Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi  
*Investigation of Social Skill Levels of Pre-School Children According to Some Demographic Features*  
**Rana Nur ATMACA, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ** 157-173

## FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNE GÖRE AY'IN HAREKETLERİ VE EVRELERİ İLE GÜNEŞ, DÜNYA, AY KONULARININ ÖĞRETİMİ\*

Merve TAŞCAN \*\*, İbrahim ÜNAL\*\*\*

*Makale Geliş Tarihi: 15.05.2020*

*Makale Kabul Tarihi: 30.09.2020*

### Özet

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmenlerinin Güneş, Dünya, Ay ile Ay'ın hareketleri ve evreleri konularının öğretiminin nasıl olduğu ile ilgili görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması şeklinde yürütülen araştırmanın amacına yönelik olarak iki bölümden oluşan ve 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Veri toplama aracının birinci kısmında öğretmenlerin demografik bilgilerinin elde edileceği kişisel bilgi formu, ikinci kısımda ise görüşme soruları yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 26 fen bilgisi öğretmeni oluşturmuştur. Görüşme formunun kişisel bilgiler kısmı betimsel olarak analiz edilmiş ve çalışma grubunun profilleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde ise tüm kodların öğretmenlerin cevaplarına göre oluşturulduğu içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre kazanımların yeterliliği, ders kitabının yeterliliği, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavram veya konular, öğrencilerin öğrenmede en çok güçlük çektikleri konularda kullanılan öğretim yöntem/teknik/stratejileri, Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın hareketleri ve evreleri konularında kullanılan öğretim yöntem/teknik/stratejileri, ders kitaplarında yer alan etkinlikler, öğretmenlerin Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın hareketleri ve evreleri konularında kullandıkları değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin ilgileri ve öğretmenlerin önerileri olmak üzere 9 ana tema ortaya çıkmıştır. Bu ana temalar ile ilgili öğretmen görüşleri tablolar ile ifade edilmiştir. Sonuçlar ilgili literatür ile tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ay'ın evreleri, Dünya-Güneş-Ay, öğretmen görüşleri, fen bilgisi öğretmenleri.

## TEACHING OF THE MOVEMENTS AND PHASES OF THE MOON AND SUN, EARTH AND MOON ACCORDING TO SCIENCE TEACHERS

### Abstract

The aim of this study is to examine the views of science teachers on the teaching of Sun, Earth, Moon and the movements and phases of the Moon. A semi-structured interview form consisting of two parts and 10 open-

\* Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mervetascan@sdu.edu.tr ORCID: 0000-0001-8244-2934

\*\*\* Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ibrahim.unal@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0001-8497-4459

ended questions was developed for the purpose of the study, which was carried out as a case study, one of the qualitative research methods. In the first part of the data collection tool, there is a personal information form from which the demographic information of the teachers can be obtained, and in the second part, the interview questions. The study group of the research consisted of a total of 26 science teachers who were selected by the criterion sampling method. The personal information part of the interview form was analyzed descriptively and the profiles of the study group were revealed. In the analysis of the data obtained from the interview questions, content analysis, in which all the codes were created according to the answers of the teachers, was used. According to the findings obtained as a result of the analysis, 9 main themes emerged; the adequacy of the outcomes, the adequacy of the textbook, the concepts or subjects that students have difficulty in understanding, the teaching methods/techniques/strategies used in the subjects that students have the most difficulty in learning, the teaching methods/techniques/strategies used in the subjects of the Sun, Earth, Moon and Moon's movements and phases, activities in the textbooks, evaluation studies used by teachers on the movements and phases of the Moon and Sun, Earth and Moon, students' interests and teachers' suggestions. Teachers' views on these main themes are expressed with tables. The results were discussed with the relevant literature and various suggestions were presented.

**Keywords:** Phases of the Moon, Sun-Earth-Moon, views of teachers, science teachers.

## 1. GİRİŞ

Yüzyıllar önce, eski medeniyetler gökyüzünde gördükleri cisimler ile ilgili çeşitli fikirler öne sürmüş ve sahip oldukları bilgiyi bilime dönüştürme aşamasında sarf ettikleri çaba neticesinde, birbirlerinden habersiz olarak bazılarının bugün bile geçerliliğini koruduğu pek çok buluşa imza atmışlardır. Teknoloji dezavantajlı ilk medeniyetlerde Güneş, Dünya ve Ay ile ilgili her gün gözlenen olaylara dair bilimsel veya sezgisel düşünceler ortaya atılmıştır. Bu medeniyetler; beş gezegeni keşfetmiş, Venüs'ün evreleri ve Güneş lekelerini gözlemişler ve kaydetmişlerdir. Hatta, Dünya'nın yarıçapı doğruya yakın olarak hesaplanmıştır. Bugüne bakıldığında ise toplumların şu an için evrenin derinliklerine ulaşamasa bile, en azından Dünya'dan gözlenebilen olguları farklı konumlardan gözleyebilecek teknolojileri bulunmaktadır. Günümüz teknolojisinin buna imkân sağlaması hem bilim insanları hem de toplumun diğer üyeleri için paha biçilmez bir avantajdır. Bilimsel gerçeklerin gün yüzüne çıkması ile bazı olay ve olgulara bilimsel olmayan anlamlar biçilmesi, günümüz toplumunda azalış göstermektedir. Ancak bu durumu tamamen bertaraf etmek henüz mümkün olmamıştır. Hatta yüzyıllar öncesinde bilimsel olarak ortaya konulan bilgilerin dahi öğrenilmesinde büyük problemler yaşanmaktadır. Literatüre bakıldığında artık bilimsel olarak gerçekliği kabul gören bu konulara yönelik anlama güçlüklerinin hala devam ettiği görülmektedir (Baxter, 1989; Çelikten, İpekçioğlu, Ertepinar ve Geban, 2012; Öztürk ve Doğanay, 2013; Parnafes, 2012; Schoon, 1995; So ve Kong, 2010; Trundle, Atwood ve Christopher, 2007; Wilhelm, 2009).

Ülkeler bilimsel anlamda yol alabilmek için temel astronomi konularıyla ilgili öğrenenlerin yaşadıkları problemi temelde çözme eğilimindedirler. Eğitim ise bu çözüm yollarından en önemlisidir. Demir (2013)'e göre eğitimin amacı, bireylerin problemleri bilimsel süreç becerilerini kullanarak çözebilmelerine olanak sağlamaktır. Astronomi konuları ise bilimsel süreç becerileri ile birebir uyumaktadır. Taner, Manap ve Yetkiner (2017) yaptıkları çalışmada yapılan astronomi etkinlikleri ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koymuşlardır. Bu araştırmacılara göre astronomideki tüm faaliyetlerin gözlem içermesi, gök cisimlerinin belirli özelliklere göre sınıflandırılabilmesi ve ölçülebilmesi, bilimsel süreç becerilerinin gözlem, sınıflandırma ve ölçme basamaklarına karşılık gelmektedir. Ayrıca, gök cisimlerinin hareketlerine veya durumlarına göre tahminlerde

bulunulması ve çıkarım yapılması bilimsel süreç becerilerinin diğer bileşenlerine karşılık gelmektedir (Taner vd., 2017).

Ülkemizde temel astronomi konularının 2006 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (Tali Terbiye kurulu Başkanlığı [TTKB], 2006) ve 2013 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (TTKB, 2013) son ünitelere, 2017 Taslak Öğretim Programı (TTKB, 2017) ve 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (TTKB, 2018) ise ilk ünitelere yerleştirildiği görülmektedir. Astronomi konularının ilk ünitelere alınması, literatürde bu konuların son ünite olmasından kaynaklı problemlerin bir nebze çözülmesine, öğretmenlerin bu alandaki bilgi eksikliklerini hissetmelerine ve konu bilgisine yönelik ihtiyaç duymalarına sebep olmuştur (Taner vd., 2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçları arasında astronomi uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak esastır (TTKB, 2018) ancak, hem öğrenmede hem de öğretmede hala bir takım sorunların olduğu görülmektedir. Buna ilişkin literatürde çocuklardan yetişkinlere kadar neredeyse tüm yaş aralığındaki bireylerin, astronominin temel konuları hakkında bilimsel bir anlayış geliştiremedikleri belirtilmiştir (Plummer ve Krajcik, 2010; Plummer, 2009).

İlgili literatüre bakıldığında, Dünya'nın şekli ve gece gündüz döngüsü (Bilici, Armağan, Çakır ve Yürük, 2011; Chen, Yang, Shen ve Jeng, 2007; Chiras, 2008; Çelikten, vd.; Diakidoy ve Kendeou, 2001; Frede, Nobes, Frappart, Panagiotaki, Troadec ve Martin, 2011; Hannust ve Kikas, 2007; Öztürk ve Doğanay, 2013; Sharp ve Sharp, 2007), Güneş-Dünya-Ay sistemi ve gök cisimlerinin hareketleri (Doğru ve Şeker, 2012; Plummer, 2009; Plummer ve Krajcik, 2010; Taylor, Barker ve Jones, 2003), Güneş sistemi (Cin, 2007; Kırıkkaya, İşeri ve Vurkaya, 2010; Sharp ve Kuerbis, 2006), mevsimler (Lee, 2010; Trumper, 2006), tutulmalar (Guy ve Young, 2010) ve Ay'ın hareketleri ve evreleri (Baxter, 1989; Parnafes, 2012; Pena ve Quilez, 2001; Schoon, 1995; Trundle vd., 2007; Trundle, Atwood, Christopher ve Saçkes, 2010; Wilhelm, 2009) gibi temel astronomi konularının hemen hemen tümüne yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak literatüre göre Ay'ın evreleri ile ilgili olarak çeşitli yaş gruplarının bu konuyu anlamalarında büyük zorluklar olduğu rapor edilmiştir (Trundle vd., 2007; Trundle, Troland ve Pritchard, 1996). Sontay ve Karamustafaoğlu (2019), öğretmenlere göre öğrencilerin en çok problem yaşadığı konuların başında Ay'ın hareketleri ve evreleri konusunun geldiğini rapor etmişlerdir. Bunun yanında Güneş, Dünya ve Ay sistemi, öğrencilerin problem yaşadıkları bir diğer temel astronomi konularından biridir. Bu nedenle Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketleri yukarıda da belirtilmiş olan birçok araştırmaya konu olmuştur (Doğru ve Şeker, 2012; Plummer, 2009; Plummer ve Krajcik, 2010; Taylor vd., 2003). Ayrıca Ünsal, Güneş ve Ergin (2001), temel astronomi kavramları ile ilgili öğrencilerin doğru yapılandırmalar oluşturamadıklarını, bu nedenle öğretmenlerin görüşlerine göre problemin nedenlerinin araştırılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Literatür analizi sonucunda yapılan araştırmalara ve bunların sonuçlarına rağmen ülkemizdeki astronomi eğitimi ile ilgili olarak hala problemler yaşandığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmada problemin birinci elden gözleyicisi olan öğretmenlerin Ay'ın evreleri ve hareketleri ile Güneş, Dünya ve Ay konularının öğretimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu sayede öğretmenlere göre öğretim programı, ders materyalleri, kullanılan yöntem ve

yaklaşımlar ile değerlendirme etkinliklerine ilişkin veri toplanmış ve öneriler incelenmiş, bu konuyla ilgili olarak hem öğretmen hem de öğrencilere yönelik yapılacak diğer çalışmalar için temel oluşturulmuş olacaktır. Dolayısıyla araştırmanın temel amacı, öğretmen görüşlerine göre Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konularının öğretiminin nasıl olduğunu belirlemektir. Bu araştırmadaki problem cümlesi “Fen Bilgisi öğretmenlerine göre Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konularının öğretimi nasıldır?” şeklindedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın hareketleri ve evreleri konularının nasıl öğretildiği, hangi öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının kullanıldığı, ders kitaplarının ve etkinliklerin yeterliliği, öğretmenlerin öğrencilerde karşılaştıkları güçlükleri nasıl çözdükleri ve bu konuların öğretiminde nelere ihtiyaç duydukları, yapılan görüşmeler ile incelenmeye çalışılmıştır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 26 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006)'e göre ölçüt örneklemenin mantığı belirlenen bir kıstası karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde aranan tek ölçüt, “Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konularını daha önce öğretmiş olan öğretmenler” olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ait veriler yer almaktadır.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun demografik bilgilerine ilişkin bulgular.

Değişken	f	
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	17
	<i>Erkek</i>	9
Mesleki Deneyim	<i>1-5 yıl</i>	4
	<i>6-10 yıl</i>	10
	<i>11-15 yıl</i>	5
	<i>16-20 yıl</i>	3
	<i>21 ve üzeri</i>	4
Lisans Döneminde Astronomi Dersi Alma Durumu	<i>Evet</i>	13
	<i>Hayır</i>	11
	<i>Hatırlamıyor</i>	2

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Mesleki deneyim olarak bakıldığında en fazla katılımcının 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmakta olduğu görülmüştür. Lisans döneminde astronomi dersi alıp almama durumu incelendiğinde ise 26 öğretmenin astronomi dersini alıp almadığını hatırlamayan öğretmenler ile bu dersi alan öğretmenler birlikte düşünülürse yaklaşık olarak yarısının astronomi dersi aldığı görülmüştür.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek'te verilmiştir) oluşturulmuştur. Görüşme formunun maddeleri yazılırken 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı, Fen Bilimleri Öğretim Programlarındaki kazanımlar ve ilgili literatürde yer alan veriler göz önüne alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu MEB'e bağlı ortaokulda görev yapan bir fen bilgisi öğretmeni, devlet üniversitelerinde çalışan bir astronomi eğitimi uzmanı ile bir fen eğitimi uzmanı olmak üzere toplamda 1 öğretmen ve 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve açık olmayan ve amaca hizmet etmeyen maddeler düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Görüşme formu iki ayrı fen bilgisi öğretmenine okutularak, dil ve anlatım bakımından anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşme formu geliştirildikten sonra, Türkiye'nin farklı yerlerinde görev yapan 26 fen bilgisi öğretmenine ulaşılmış ve veriler sesli/görüntülü görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler yürütülürken öğretmenlerin düşünceleri kaydedilmiş ve sonrasında yazıya dökülmüştür. Görüşme esnasında öğretmenlerin düşüncelerinin derinlemesine ve doğal bir şekilde ifade etmeleri amaçlanmış, zaman zaman araştırmanın amacından sapmadan öğretmenlerin vermiş olduğu bilgileri derinleştirmek amacıyla farklı sorular da yöneltilmiştir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Görüşme formunun kişisel bilgiler kısmına verilen yanıtlar betimsel olarak analiz edilmiş ve çalışma grubunun profillerine ilişkin veriler betimlenmiştir. Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken, öğretmenlerin tamamının tüm görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelenerek ortaya çıkan kodların hangi temaları oluşturacağı belirlenmiştir. Yani görüşme sorularına verilen yanıtlar bütüncül bir şekilde ele alınmıştır. Ortaya çıkan kod listesi ve temaların tutarlılığı için, görüşme sorularına verilen yanıtlar farklı zamanlarda tekrar tekrar okunarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analiz sonucunda 9 farklı tema ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri verilirken, çalışma grubuna yönelik tanımlayıcı ifadeler kullanılmıştır. Örneğin 10<sub>K6-10H</sub>, görüşme yapılan 6-10 yıl arası mesleki deneyimine sahip, lisans döneminde astronomi dersi almayan kadın öğretmeni, 23<sub>E21-ÜHa</sub> görüşme yapılan 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip, lisans döneminde astronomi dersi alıp almadığını hatırlamayan erkek öğretmeni temsil etmektedir.

## 3. BULGULAR

Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşme formuna verdikleri yanıtlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Buna göre; “Güneş, Dünya ve Ay ve Ay’ın Hareketleri ve Evreleri ile ilgili kazanımların yeterliliği”, “ders kitabının yeterliliği”, “öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavram veya konular”, “öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmede en çok güçlük çektikleri konularda kullandıkları öğretim etkinlikleri”, “öğretmenlerin, Güneş, Dünya, Ay ve Ay’ın Hareketleri ve Evreleri konularında kullandıkları öğretim yöntem/teknik/stratejiler”, “öğretmenlerin, Güneş, Dünya, Ay ve Ay’ın Hareketleri ve Evreleri konularında kullandıkları etkinlikler”, “öğretmenlerin, Güneş, Dünya, Ay ve Ay’ın Hareketleri ve Evreleri konularında



kullandıkları değerlendirme çalışmaları”, “öğrencilerin, Güneş, Dünya, Ay ve Ay’ın Hareketleri ve Evreleri konusuna yönelik ilgileri” ve “öğretmenlerin önerileri” şeklinde dokuz ana tema oluşturulmuş ve bunlar da alt temalara ayrılarak öğretmenlerin görüşleri detaylı bir şekilde ele alınmış ve aşağıda sunulmuştur.

### 1. Ana Tema: Kazanımların yeterliliği:

Görüşme yapılan öğretmenlerin, öğretim programında yer alan kazanımların yeterliliğine ilişkin fikirleri bu ana tema altında toplanmıştır. Buna göre, kazanımlar yeterlidir, ek kazanım yazılmalı, kazanımların sadeleştirilmesi ve öğrenci seviyesine uygunluk gibi 4 alt tema oluşmuştur. Ayrıca, öğrenci seviyesine uygunluk teması, “konunun soyut kalması” ve “farklı sınıf seviyesi” alt temalarına ayrılmıştır. Bu ana temaya ait öğretmen görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Kazanımların yeterliliği ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri
Kazanımlar yeterlidir	16	17 <sub>E6-10H</sub> : “Bence yeterlidir. 5. sınıf düzeyinde bir öğrenci için kapsam uygundur.” 9 <sub>K11-15H</sub> : “Yaş grubu olarak düşünüldüğünde kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum.”
Ek kazanım	5	3 <sub>K1-5E</sub> : “Ay’ın evreleri konusunun anlaşılması için konunun başında, ışığın farklı maddelerden geçerken nasıl davrandığı ile ilgili kazanımların da verilmesi gerekmektedir.” 5 <sub>K11-15E</sub> : “Gölge ve yarı gölge olayları ile ilgili kazanımların verilmesi, öğrencilerin Ay’ın bazen yarısının bazen de tamamının aydınlık ya da karanlık görülmesinin nedenini daha iyi anlamalarını sağlayacaktır.” 4 <sub>K11-15E</sub> : “Ay’ın evreleri oluşurken, Dünya, Ay ve Güneş’in konumlarındaki değişiklikleri kavrar kazanımı eklenebilir.”
Kazanımların sadeleştirilmesi	2	24 <sub>E16-20H</sub> : “Müfredatı hafifletmek ve gerçek amaçlar edinmek gerekmektedir.”
Öğrenci seviyesine uygunluk	4	3 <sub>K1-5E</sub> : “Kazanımlar biraz soyut kalıyor bence 5. sınıf düzeyinde değil.”
	2	25 <sub>E6-10H</sub> : “5. sınıflar için bu kazanımlar ağır oluyor. 7 veya 8. sınıf daha uygun olabilir.”

Tablo 2 incelendiğinde görüş belirten öğretmenlerin bir kısmının konunun kapsamı göz önüne alındığında kazanımların yeterli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Kazanımların yeterli olmadığı ve ek kazanımların yazılması gerektiğini savunan öğretmenler, ışık ve gölge konuları ile ilgili kazanımların eklenmesi gerektiği ve bu kazanımların Ay’ın evrelerinden önce verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yine kazanımların yeterliliği ile ilişkili olarak, kapsamın yeterli hatta fazla olduğunu bildiren ve bu kazanımların sadeleştirilmesi gerektiğini belirten görüşlere rastlanmıştır. Burada önemli olan bir başka düşünce de kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğudur. Görüş alınan öğretmenler, kazanımların daha üst sınıf düzeylerinde verilmesi gerektiği ve konunun soyut olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen (20<sub>K21-ÜH</sub>), öğrencilerin ön bilgilerinin bu kazanımlar için uygun olmadığını ve öğrencilerin referans noktasını algılayacak durumda olmadıklarını belirtmiştir.

## 2. Ana Tema: Ders kitabının yeterliliği:

Görüşme yapılan öğretmenlerin ders kitabının yeterliliğine ilişkin verdikleri yanıtlara göre; “ders kitabındaki bilgiler yeterlidir” ve “ders kitabındaki bilgiler yetersizdir” şeklinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Ders kitabının yetersiz olduğunu düşünen öğretmenlerin fikirleri, konu içeriği, kitaplarda yer alan şekil ve görseller ve etkinlikler olmak üzere farklılaşmıştır. Buna yönelik olarak hazırlanan Tablo 3 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.** Ders kitabının yeterliliği ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri		
Ders kitabındaki bilgiler yeterlidir	11	26 <sub>K16-20H</sub> : “Ders kitabı sıkıntısız. İçerik kalabilir. Tabi yeni bilgilere göre güncellenebilir.” 6 <sub>K1-5E</sub> : “Yeni kitaplar yeterince açık anlatılmış. Öğrencilerin zorluk çekeceğini düşünmüyorum.”		
Etkinlikler	7	3 <sub>K1-5E</sub> : “Etkinlikler daha anlaşılır olabilir. Öğrencilerin etkinliği okudukları zaman kolayca uygulayabilmeleri gerektiğini düşünüyorum.” 13 <sub>K16-20H</sub> : “Ay’ın evreleriyle ilgili daha çok etkinlik konulması gerektiğini düşünüyorum.” 20 <sub>K21-ÜH</sub> : “Etkinlikler yeterli değil. Ek etkinlikler yapılmalı.”		
Ders kitabındaki bilgiler yetersizdir	Konu içeriği	Konu bilgisi	10	23 <sub>E21-ÜHa</sub> : “Konu anlatımı yetersiz. Çocukların hazırlıklı gelmesi için kitabın kapsamının genişletilmesi gerekmektedir. Şekilleri ve görselleri güzel ancak açıklama kısmına önem verilmeli.” 8 <sub>E6-10E</sub> : “Milli Eğitim Bakanlığının kendi yayını olan geçen eğitim-öğretim yılında kullandığımız kitaptaki konu ile ilgili bilgilerde bilimsel anlamda yanlış yoktu ama eksik vardı.”
		Dil, anlatım ve seviyeye uygunluk	3	17 <sub>E6-10H</sub> : “... Ayrıca konular verilirken yaş seviyesine uygun sade bir dil kullanılması uygun olacaktır.”
		Bilimsel doğruluk	3	5 <sub>K11-15E</sub> : “Ay’ın dönüş süresi ile ilgili karışıklıkların giderilmesi gerektiğini düşünüyorum.” 16 <sub>K11-15H</sub> : “Ay’ın Dünya etrafındaki dönme ve dolanma hareketlerinin süresi EBA’da ve ders kitabında farklı verilmiştir. Bu durum netleştirilmelidir.”
		Şekil ve görseller	6	4 <sub>K11-15E</sub> : “Ders kitabında Ay’ın evreleri ile ilgili olarak verilen konu içeriği açık ve anlaşılır görsellerle anlatılmalıdır.” 20 <sub>K21-ÜH</sub> : “Şekil ve görsellerde, gözlemci şekillerinin ayrı çizilmesi gerekmektedir.”

Tablo 3’te öğretmenlerin bir kısmı, kitabın yeterince açık olduğu ve herhangi bir değişikliğe gerek duyulmadığı yönünde fikir belirtmiştir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu ders kitabının Güneş, Dünya ve Ay ile Ay’ın evreleri konusunda yetersiz içeriğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu alt tema kitapta yer alan etkinliklerin sayısının ve niteliğinin yetersizliği, konunun içeriğinin açık uygun olmaması ve kitapta kullanılan görsellerin yetersizliği gibi 3 ayrı temaya daha ayrılmıştır. Öğretmenler ders kitabındaki etkinliklerin sayısının artırılmasının, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına olanak sağlayacağını belirtmiş, etkinliklerin uygulama basamaklarının daha açık verilmesi ve öğrencilerin uygulayabileceği şekilde yapılandırılmaları gerektiğini savunmuşlardır. Konu içeriğine yönelik olarak öğretmenler, konu bilgisi, dil, anlatım ve seviyeye uygunluk ile

bilimsel doğruluk altında toplanan fikirler belirtmişlerdir. Özellikle imkânı olmayan öğrencilerin ulaşabilecekleri kaynak olması bakımından konu içeriğinde verilen bilgilerin artırılması gerektiğini ayrıca sadece şekil ve görsellerin konunun anlaşılmasında etkili olmadığı, verilen bilginin de önemli olduğunu savunmuşlardır. Bunun yanında kitaptaki bilgilerin öğrenciler tarafından anlaşılır olması için, onların seviyesine uygun bir dille ve sırayla yazılması gerektiğini düşünmektedirler. Konu içeriği teması ile ilgili olarak ortaya çıkan bir başka düşünce de öğretmenlerin ders kitabında Ay'ın Dünya'nın etrafında dolanma süresinin uzaydan bakıldığında ve Dünya'dan gözlemlendiğinde farklı olmasına ilişkindir. Öğretmenlerin bir kısmı bu sürelerin çelişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak görüşme esnasında öğretmenlerin Ay'ın bu dönüş süreleri ile ilgili doğru bilgileri olmadığı için ders kitabında bilimsel olarak hata olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Yani öğretmenler, ders kitabında verilen 27 gün (Ay'ın uzaydan bakan bir gözlemciye göre Dünya etrafında dolanma süresi) ve 29 gün (Ay'ın Dünya'dan bakıldığında Dünya'nın etrafında dolanma süresi) sürelerinin aynı olduğunu ve 29 olarak değiştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ay'ın dolanma süresi ile ilgili doğru bilgiye sahip olan öğretmenler ise bu konunun anlaşılmasının oldukça zor olduğunu, öğrencilerin referans noktası farklılığına yönelik açıklama yapamadıklarını, şekil ve görsellerde gözlemci tarafından görülen şekillerin ayrı olarak ifade edilmesinin gerekli olduğunu savunmuşlardır. Bunun yanı sıra öğretmenler ders kitabındaki şekil ve görsellerin açık, anlaşılır ve somut olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

### 3. Ana Tema: Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavram veya konular:

Öğretmenlere göre öğrencilerin Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konularını öğrenirken güçlük çektikleri kavramlar veya konulara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e göre 6 alt tema ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri kavram veya konular ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri
Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketleri	8	6 <sub>K1-5E</sub> : "Güneş, Dünya ve Ay'ın dönme ve dolanma yönleri ve birbirleri ile ilişkilerini anlayamıyorlar." 18 <sub>E6-10H</sub> : "Dünya, Güneş ve Ay'ın birbirlerine göre hareketi ve yerleri."
Ay'ın hep aynı yüzünün görülme nedeni	7	5 <sub>K11-15E</sub> : "Ay'ın hep aynı yüzünün görünüyorsa olma nedenini kendimiz deneyimleyerek yapamamamız... Videolarla yetinmeye çalışıyoruz." 2 <sub>K6-10E</sub> : "Dünya'dan bakıldığında Ay'ın hep aynı yüzünün görülme nedenini kavrayamıyorlar." 26 <sub>K16-20H</sub> : "Ay'ın her zaman aynı yüzünün görülme nedeni ile ilgili zorlukları gideremiyoruz."
Yıldızlı ay ve kavuşum ayı	9	16 <sub>K11-15H</sub> : "Ay'ın Dünya etrafında dolanma ve Ay'ın evrelerinin tamamlama süresinin farkı vurgulanmalı. 29 gün ve 27 gün farkı kavratılmıyor." 20 <sub>K21-ÜH</sub> : "27-29 gün karmaşası... Öğrenci referans noktasını anlayacak durumda değil." 22 <sub>E21-ÜHa</sub> : "27-29 gün olayında büyük çelişki var. Takvimler verilerek 29 günle ilişkilendirilebilir."
Ay'ın evrelerinin oluşma sebebi	3	3 <sub>K1-5E</sub> : "Ay'ın evrelerinin oluşum sebebi ile ilgili zorluk çekiyorlar." 19 <sub>K6-10E</sub> : "Öğrenci üç boyutlu düşünemiyor, soyut kalıyor, animasyonlarla desteklese de Ay'ın evrelerinde Güneş'ten gelen ışınları tam olarak oturtamıyorlar."

Tablo 4 (Devamı)

Ay'ın evreleri ve bunların şekilleri	Evrelerin sırası	5	17 <sub>E6-10H</sub> : "Evrelerin sırasını çok karıştırıyorlar. Hayal dünyalarında evreleri canlandıramıyorlar. Bu durum da hangi evrenin hangi isimle adlandırıldığı konusunda öğrencilerde karmaşa yaratıyor." 15 <sub>K6-10E</sub> : "...Güneş'i Dünya'nın sağına veya soluna alınca sıralar karıştırılmakta olup kitapta da iki şekilde de yer verilmesi gerekmektedir."
Ay'ın evreleri ve bunların şekilleri	Ana evreler	11	1 <sub>K11-14E</sub> : "İlk dördün ve son dördün evrelerini karıştırıyorlar. Bu durumun çok boyutlu düşünme becerisindeki eksiklikten kaynaklandığını düşünüyorum." 2 <sub>K6-10E</sub> : "İlk dördün ile son dördün evrelerinin şekillerini karıştırıyorlar." 8 <sub>E6-10E</sub> : "Ay'ın evrelerini tahtada şekil üzerinde anlatırken dolunaya kadar problem olmuyor. Fakat dolunaydan sonra son dördün evresinde neden Ay'ın sol tarafının aydınlık olduğu sorusu ile karşılaşılıyor." 21 <sub>K21-ÜH</sub> : "Ay'ın evrelerini karıştırıyorlar. Görselleri ezberliyorlar. Mantiğini kavrayamıyorlar." 22 <sub>E21-ÜHa</sub> : "İlk dördün ve son dördün anlaşılıyor. Anlaşılması gerçekten çok sıkıntı. Bunun nedeni model üzerinden değil de teorik anlatımdan dolayı."
	Ara evreler	2	16 <sub>K11-15H</sub> : "Öğrenciler ara evreleri anlamakta zorluk çekiyorlar..."
	Evreler arası geçen süre	1	21 <sub>K21-ÜH</sub> : "En çok sıkıntı evreler arası geçen sürelerde..."
Diğer		8	22 <sub>E21-ÜHa</sub> : "Öğrencilerin yaşları anlamak için yeterli değil. Kapasitelerinin kaldırabileceği bir konu değildi. Görsel ve şekil tabanlı olarak sorgulandığında öğrenci anlayamamaktadır." 24 <sub>E16-20H</sub> : "Sınavlardan yüksek alsalar da ezber yaptıkları için kavrayamıyor ve zihinlerinde canlandıramıyorlar."

Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketleri alt temasında öğretmenler, öğrencilerin bu gök cisimlerinin birbirlerine göre hareketlerini ve bu hareketlerin sonuçlarını anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin Güneş, Dünya ve Ay'ın dönme ve dolanma hareketlerini ve sürelerini tam olarak kavrayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Ay'ın her zaman aynı yüzünün görülmesi ile ilgili olarak öğretmenler öğrencilerin oldukça büyük problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin bu konu ile ilgili problemlerini ya gideremediklerini ya da gidermek için oldukça fazla çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler Ay'ın aynı yüzünün görülmesi ile ilgili öğrencilerde anlamlı öğrenme sağlamada yetersiz kaldıklarını ve öğrencilerin deneyim yaşayamadıkları için sorunun üstesinden gelmede yetersiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenmede en fazla güçlük çektiği bir başka konu da yıldızlı ay ve kavuşum ayı sürelerindeki farklılıktır. Bu kavramlar hakkında doğru bilgiye sahip olan öğretmenlere göre öğrencilerin uzaydan bakıldığında Ay'ın Dünya etrafında dolanma süresinin yaklaşık 27 gün ve Dünya'dan bakıldığında yaklaşık olarak 29 gün sürmesinin nedeninin anlaşılamadığını, öğrencilerin farklı referans noktalarına göre yorum yapma becerilerinin yetersiz kaldığını ve bu konu için öğrenci seviyesinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu kavramlar ile ilgili eksik bilgilere sahip olan öğretmenlerin ise EBA ve ders kitabında verilen, Ay'ın farklı referans sistemlerindeki dolanma sürelerine ilişkin verilen bilgilerin birer çelişki olduğunu ve düzeltilmesi gerektiği gibi görüşleri ileri sürdükleri görülmüştür.

Öğretmenler, öğrencilerin Ay'ın evrelerinin oluşma sebebini anlayamadıklarını ve Ay'ın aydınlık olan kısmının Dünya'dan neden farklı görüldüğü ile ilgili olarak konu sonunda problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlere göre öğrencilerin en fazla problem yaşadıkları konunun Ay'ın evrelerinin şekilleri ve isimleri ile bunların sırası (özellikle ilk dördün ve son dördün evreleri) olduğunu belirtmişlerdir. Burada öğretmenlerin en fazla üzerinde durdukları nokta, Güneş, Dünya ve Ay'ın konumları değiştirildiğinde öğrencilerin Ay'ın evrelerini ve şekillerini yeni görsele göre tahmin edememeleridir. Ayrıca öğrencilerin, dolunay evresinde Ay'ın Dünya'ya bakan yüzünün tamamı aydınlık görüldüğü için, Ay'ın yarısının değil tamamının aydınlık olduğunu düşündükleri, özellikle Ay'ın Güneş'e bakan tarafının uzaydan ve Dünya'dan bakıldığında neden farklı görüldüğünü dolayısıyla ilk ve son dördünü algılamada sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu durum öğrencilerin görselleri ezberlemelerinden ve zihinlerinde bu üç gök cisminin konumlarından kaynaklı sonuçları hayal edememelerinden kaynaklanmaktadır. Burada bahsedilmesi gereken bir başka nokta da, öğretmenlerin öğrencilerine çizdirdikleri veya gösterdikleri şekillerdeki Ay'ın evreleri görsellerinde yer alan karanlık ve aydınlık kısımları ters algıladıkları da belirtilmiştir. Örneğin ilk dördünün, son dördün gibi ve şişkin ayın ise hilal gibi algılandığı belirtilmiştir. Buna ek olarak ana evreler ile ilgili sadece bir öğretmen öğrencilerin Ay'ın 4 ana evresini anlamada problem yaşamadığını belirtmiştir. Ay'ın bahsedilen ana evlerinde karşılaşılan güçlüklerin yanında, öğretmenlerden bazıları öğrencilerin ara evrelerde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ay'ın evreleri arasında geçen sürelerin anlaşılmadığı ile ilgili sadece bir öğretmen görüşü bulunmaktadır. Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusuna yönelik olarak diğer teması altında toplanan görüşlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrencilerin bu konuyu anlayabilecekleri hazır bulunuşluğa ve soyut düşünceye sahip olmadıklarını, mantığını kavrayamadıkları için ezbere yöneldiklerini ve başarısı yüksek olan öğrencilerin bile farklı bir durum verildiğinde karışıklık yaşadıklarını öne sürmüşlerdir.

**4. Ana Tema:** Öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin kullanılan öğretim yöntem/teknik/stratejileri:

Görüşme yapılan öğretmenlerin Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusunda, öğrencilerin öğrenmede en çok güçlük çektikleri konularda kullandıkları öğretim yöntem/teknik/stratejilere ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerin öğrenmede en çok güçlük çektikleri konularda kullanılan öğretim yöntem/teknik/stratejileri ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri	
Video ve animasyonlar	9	16 <sub>K11-15H</sub> : “Görseller ve video görüntüleri kullanıyorum. Kısmen gideriyor.” 4 <sub>K11-15E</sub> : “Belgesel tarzı görseller kullanıyorum daha akılda kalıcı oluyor.”	
Akıllı tahta uygulamaları	1	22 <sub>E21-ÜHa</sub> : “Sadece akıllı tahtadan (Morpa, okulistik, vitamin) bir şeyler göstermeye çalışıyorum. Model gibi bir şey kullanamıyoruz.”	
İki veya üç boyutlu uyarıcılar	9	15 <sub>K6-10E</sub> : “Yaparak yaşayarak öğrenme merkezli olarak hazırlanan düzenekler ile Ay olarak kullanılan kürenin üzerine düşen gölgeleri bire bir yaptırarak öğretimi sağlamaya çalışmaktayım.” 21 <sub>K21-ÜH</sub> : “Tek tek modelleme yaparak gidermeye çalışıyoruz. Bu bir nebze de olsa gideriyor.” 3 <sub>K1-5E</sub> : “Ay’ın evrelerini göstermek amacıyla bir topa ışık yansıtıp onları da Dünya yapıyorum ve farklı açılardan bakmalarını söylüyorum böylece mantığının anlıyorlar. Fakat ışığın yerini değiştirdiğimde tekrar akıl yürütmekte zorlanıyorlar tekrar test ettiğimizde yine akıl yürütebiliyorlar ama kâğıt üzerinde hayal etmeleri çok zor oluyor.”	
		6	26 <sub>K16-20H</sub> : “Ay’ın evreleri ile ilgili poster hazırlıyorum.” 13 <sub>K16-20H</sub> : “Öğrencilerin kendi yaptığı çizimlerle algulamalarını sağlıyoruz.”
		1	18 <sub>E6-10H</sub> : “4d uygulamalarla konuyu anlamalarını sağlıyorum.”
Yöntem ve teknikler	4	2 <sub>K6-10E</sub> : “Güneş, Dünya ve Ay’ın hareketleriyle ilgili bahçede daireler çizip drama çalışmaları yapıyoruz.” 8 <sub>E6-10E</sub> : “Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar, kazanımı için aynı anda hareketli Dünya ve Ay modellemesi yapmak ve Dünya’dan bakıldığında Ay’ın hep aynı yüzünün görüldüğü belirtilir, açıklamasını anlatmak biraz zor olmaktadır. Bu sıkıntıyı gidermek için üç öğrenciyi sınıfta kaldırıp drama yöntemiyle biri Ay, biri Dünya biri de Güneş olacak şekilde anlatıyorum.”	
		3	11 <sub>K1-5H</sub> : “Teleskopla çalışmalar yaptırıyorum.” 15 <sub>K6-10E</sub> : “Öğrencilere 1 ay süre vererek evreleri takip ettirmekte resimlerini çizdirmekteyim. Yapmış olduğum bu iki etkinlikle kalıcı öğrenmeyi sağlamaktayım.”
		3	5 <sub>K11-15E</sub> : “Ay’ın evrelerini anlatmak için gölge oyunları yapıp oradan gölge yarı gölge deneyleri yapmaya çalışıyorum.” 19 <sub>K6-10E</sub> : “Oyunları kullanıyorum. Katkı sağlasa da başarılı öğrenciler sorumlulukları gereği ezbere yöneliyor.”
		5	10 <sub>K6-10H</sub> : “Görsel öğelerle destekleyip sık sık tekrar yaptım.” 8 <sub>E6-10E</sub> : “Sorunu gidermek için Dünya’nın Güneş’e göre konumunun sabit olmadığı Dünya’nın da Ay ile birlikte Güneş etrafında döndüğünü dolayısıyla Ay’ın farklı taraflarının karanlıkta kaldığını belirttim.” 6 <sub>K1-5E</sub> : “Öğrenciyi konunun içine katıyorum ve günlük hayattan bol örneklerle farkına varmalarını sağlıyorum. Yüksek oranda gidermekte.”

Tablo 5’e göre öğretmenlerin, öğrencilerin bu konuyla ilgili olarak anlamakta en fazla güçlük yaşadıkları noktaları giderme noktasında kullandıkları öğretim yöntem/teknik/stratejiler 2 alt temaya ayrılmıştır. Öğretmenlerin Tablo 4’te belirttikleri

öğrenme güçlüklerinden en fazla Güneş, Dünya ve Ay'ın dönme ve dolanma hareketleri ile Ay'ın evreleri konusuna odaklandıkları görülmektedir. Öğretmenler, konu ile ilgili olarak öğrencilerin hemen her konuda problem yaşadıklarını ifade etmişler ancak bu güçlükleri giderme noktasında kendilerinin belirttiği bazı konulara yönelik bir çalışma yaptıkları görüşüne rastlanmamıştır. Buna yönelik olarak yapılan analize göre öğretmenlerin Güneş, Dünya ve Ay'ın dönme ve dolanma hareketleri ile ilgili olarak en fazla drama yaptırdıkları, Ay'ın aynı yüzünü görme ile ilgili sadece bir öğretmenin drama çalışması yaptığı, Ay'ın evreleri ile ilgili olarak ise öğretmenlerin genellikle drama, eğitsel oyunlar, modelleme, gözlem gibi yöntem ve faaliyetleri kullandıkları görülmüştür. Bunların dışında kalan, öğretmenlerin belirttiği konular; yıldızlı ay ve kavuşum ayı, Ay'ın evrelerinin oluşma sebebi ve Ay'ın evreleri arasında geçen süre ile ilgili herhangi bir çalışma yapmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin iki veya üç boyutlu uyarıcılar içerisinde en fazla modellemeleri ve video ile animasyonları kullandıkları görülmektedir. Bunların dışında öğretmenlerin öğrencilerdeki anlama güçlüklerini gidermek için iki boyutlu görsellerle çalışmalar yaptırdıkları veya yaptıkları görülmektedir. Artırılmış gerçeklik uygulamalarını ve akıllı tahta uygulamalarını kullanan ise birer öğretmen olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı bu uygulamaların öğrencilerin konuyu anlamalarını sağladığını belirtirken, diğer kısmı bu uygulamaların yetersiz kaldığını söylemiştir. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemler incelendiğinde ise konu tekrarı yapmanın, drama, eğitsel oyun veya gözlem gibi öğrenciyi aktif kılacak uygulamalara göre sık kullanıldığı görülmüştür.

**5. Ana Tema:** Öğretmenlerin, Güneş, Dünya, Ay ve Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konularında kullandıkları öğretim yöntem/teknik/stratejileri:

Yapılan görüşmeler sonucunda, Güneş, Dünya, Ay ve Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konularına yönelik olarak öğretmenlerin derslerinde kullandıkları öğretim yöntem/teknik/stratejileri de incelenmiştir. Bu başlıkta verilen bilgiler ile Tablo 5'teki veriler arasında bir bağlantı olup olmadığı kontrol edilip, yorumlanmıştır. Bu ana temaya ilişkin ortaya çıkan görüşler Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Güneş, Dünya, Ay ve Ay'ın hareketleri ve evreleri konularında kullandıkları öğretim yöntem/teknik/stratejileri ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

	Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri
İki veya üç boyutlu uyarıcılar	Video ve animasyonlar	16	6 <sub>K1-5E</sub> : "İnternette hazırlanan videolar..."
	Akıllı tahta uygulamaları	3	19 <sub>K6-10E</sub> : "EBA ders içeriğini kullanıyorum."
	Modellemeler	16	5 <sub>K11-15E</sub> : "Modeller, kendi yaptıkları modeller..."
	İki boyutlu görsel ve materyaller	2	15 <sub>K6-10E</sub> : "Resim gösteriyorum."
Yöntem ve teknikler	Artırılmış gerçeklik uygulamaları	3	3 <sub>K1-5E</sub> : "4 boyutlu artırılmış gerçeklik programları..."
	Drama	4	8 <sub>E6-10E</sub> : "Yaratıcı drama teknikleri kullanıyorum."
	Gözlem	2	5 <sub>K11-15E</sub> : "Ay'ın evrelerini gözleme..."
	Eğitsel oyun	3	17 <sub>E6-10H</sub> : "Oyun kartları..."

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Güneş, Dünya, Ay ve Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konularını işlerken kullandıkları öğretim yöntem/teknik/stratejileri görülmektedir.

Buna göre öğretmenler bu konuyu işlerken en fazla video ve animasyonlar ile modellemeleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlere göre bu konunun işlenişinde geleneksel yöntemler kullanılmamaktadır. Bu durum ile öğretmenlerin öğrenme güçlüklerini giderme noktasında geleneksel yöntemleri kullanmaları bir çelişki oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, öğrencilerdeki güçlükleri gidermek için kullandıkları faaliyetler ile tutarlılık göstermiştir. Eğer öğrenciler bu kadar modelleme etkinliğine veya videoya maruz kaldıkları halde hala konuyu öğrenmekte problem yaşıyorsa, öğretmenlerin daha fazla çaba sarf ederek, derslerinde normalde kullandıkları öğretim yöntem veya faaliyetleri dışında daha etkili olabilecek faaliyetlerde bulunmaları gerektiği söylenebilir.

## 6. Ana Tema: Etkinlikler:

Görüşme yapılan öğretmenler, ders kitabındaki etkinliklerden kaynaklı olarak öğrencilerin problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemlerin başında ders materyallerine daha fazla etkinlik koyulması ve bu etkinliklerin öğrencilerin rahatça uygulayabileceği ve anlayabileceği şekilde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu ana tema içerisinde öğretmenlerin, öğrencilerin konuyu anlamaları ve kalıcı öğrenmeler sağlayabileceği “etkinlikler” ile ilgili olarak yaptıkları özgün veya özgün olmayan çalışmalar incelenmiştir. Öğretmenlerin, Güneş, Dünya, Ay ve Ay’ın Hareketleri ve Evreleri konularında kullandıkları etkinliklere ilişkin elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Etkinlikler ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri
Özgün olmayan etkinlikler	24	1 <sub>K11-14E</sub> : “Kitapta yer alan kartondan modelleme etkinliğini kullanıyorum.” 2 <sub>K6-10E</sub> : “Özgün değil ama drama çalışmaları yapıyoruz.” 8 <sub>E6-10E</sub> : “Konu ile ilgili sürekli olarak yaptığım özgün bir etkinlik yok.” 11 <sub>K1-5H</sub> : “Yaptığım etkinlikleri daha önce yapılmış olanlardan seçiyorum.” 3 <sub>K1-5E</sub> : “Kaymaklı bisküvileri, Ay’ın evreleri şeklinde şekillendirmelerini istiyorum.”
Özgün etkinlikler	2	26 <sub>K16-20H</sub> : “X uygulamasıyla telefonla arttırılmış gerçeklik uygulamalarını kullanıyorum.”

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları etkinliklere bakıldığında, neredeyse tamamının özgün olmayan, kitaba veya çevrimiçi ortamlara dayalı etkinlikler kullandıkları görülmektedir. Görüşme yapılan ve kendi özgün etkinliklerini geliştirmeye çalışan öğretmenlerin, en fazla arttırılmış gerçeklik uygulamalarıyla, öğrencilere iki boyutlu resimleri üç boyutlu hale getiren uygulamaları kullandıkları görülmüştür. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, derse girdikleri sınıfların seviyesine veya anlama güçlüklerine göre etkinlik geliştirip kullanmadıkları ve bu nedenle de hem kendilerinin hem de öğrencilerin problem yaşadığı söylenebilmektedir.

## 7. Ana Tema: Değerlendirme çalışmaları:

Güneş, Dünya ve Ay ile Ay’ın hareketleri ve evreleri ile ilgili öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmede kullandıkları çalışmaları, sürecin sonunda öğrenciyi tek seferde ölçmeyi hedefleyen yazılı sınavlar ve öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenmelerini anında



ölçmeyi sağlayan ders sürecini değerlendirme olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir. Bu ana temaya ait analizlere ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Değerlendirme çalışmaları ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar		f	Öğretmen Görüşleri	
Değerlendirme çalışmaları	Yazılı sınav	Doğru-Yanlış	3	21 <sub>K21-ÜH</sub> : “Yazılı sınavlarla değerlendirme yapıyoruz. Bu sınavlarda D-Y, boşluk doldurma, açık uçlu ve çoktan seçmeli sorular kullanıyorum.”
		Eşleştirmeli	2	
		Çoktan seçmeli	14	19 <sub>K6-10E</sub> : “Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu, şekilli sorulardan oluşan yazılı yoklama yapıyorum.”
		Açık uçlu	6	8 <sub>E6-10E</sub> : “Kısa cevaplı, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorularla ölçme yapıyorum. Ay’ın evreleri karışık verilip doğru sıralamasını döngü halinde istiyorum.”
		Boşluk doldurma	5	26 <sub>K16-20H</sub> : “Soru cevap, boşluk doldurma, genel test teknikleri kullanıyorum.” 23 <sub>E21-ÜHa</sub> : “Teste çok karşıyız sistemin gereği olarak kullanıyoruz ama sıkıntı yaşıyoruz.”
Ders sürecini değerlendirme	Soru-cevap	6	15 <sub>K6-10E</sub> : “Soru-cevap, animasyonlu evreleri yerleştirme etkinlikleri.”	
	Etkinliğe dayalı	4	16 <sub>K11-15H</sub> : “Soru-cevap (yaptıkları model üzerinde), test (z-kitap) kullanıyorum.”	
	Şekil çizdirme	1	12 <sub>K6-10E</sub> : “Etkinlik temelli araştırmalar yaptırıyorum.”	
	Modele dayalı değerlendirme	1	20 <sub>K21-ÜH</sub> : “Şekil çizdirerek değerlendiriyorum.”	

Görüşme yapılan öğretmenlerin Güneş, Dünya, Ay ile Ay’ın hareketleri ve evreleri konularında öğrencileri değerlendirirken yaptıkları çalışmalar Tablo 8’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konuyla ilgili olarak öğrencileri değerlendirmede yazılı sınavları esas aldıkları görülmektedir. Yazılı sınavlarda kullanılan ölçme araçlarında en fazla kullanılan soru çeşidinin ise çoktan seçmeli sorular olduğu görülmektedir. İyi yazılmış ve güçlü çeldiricileri olan çoktan seçmeli maddelerin ölçmede sıkça kullanılan maddelerden olduğu ve bilişsel bilginin basamaklarını ölçebildiği bilinmektedir. Ancak, Ay’ın evreleri veya astronomi gibi konu alanlarının bu ölçme tekniklerinin dışında, öğrencilerin çizim veya model yapabilecekleri bir ortamda değerlendirilmeleri daha uygun olacaktır. Bu nedenle öğrencileri değerlendirme yöntemleri arasında çoktan seçmeli testlerin çoğunlukta olmasından kaynaklı olarak öğrencilerin konuyla ilgili olarak doğru bir şekilde ölçülmesinin zor olacağı düşünülmektedir. İkinci alt temada bazı öğretmenlerin öğrencilerini sadece yazılı sınavlar ile değil, süreç içerisinde yaptıkları etkinlikler, çizimler veya modellerle değerlendirdikleri görülmüştür. Bu değerlendirme yaklaşımlarını kullanan öğretmenlerin, kontrol listesi ve rubrikler gibi araçları kullandıkları belirtilmiştir. Ancak bu öğretmenlerin sayısının sonuca odaklanan öğretmenlere göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu anlamda, öğretmenlerin öğrencilerini özellikle uzamsal beceri gerektiren, bir cismin döndürüldüğünde nasıl görüneceği ve gök cisimlerinin yeni konumunu hayal etme gibi becerilerinin süreç içerisinde nasıl geliştiğini izlemek ve değerlendirmek, öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyecektir.

## 8. Ana Tema: Öğrencilerin ilgileri:

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin bu konuya yönelik ilgileri ile ilgili de bir ana tema ortaya çıkmıştır. Buna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğrencilerin Güneş, Dünya, Ay ve Ay'ın hareketleri ve evreleri konularına yönelik ilgileri ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri
Yüksek ilgi	20	5 <sub>K11-15E</sub> : “Uzay, Güneş, Ay vb. denildiğinde hepsi çok istekli oluyor.”
		8 <sub>E6-10E</sub> : “Aslında hep gördükleri fakat araştırmadıkları için bilgi sahibi olmadıkları ve merak ettikleri bir konu olduğu için ilgi ve istek yüksek bu konuda.”
		15 <sub>K6-10E</sub> : “Yaş itibariyle uzaya olan meraklarından konuya dikkatleri oldukça yoğun ve öğrenmeye istekliler.”
Orta derecede ilgi	4	17 <sub>E6-10H</sub> : “Öğrencilerin %80-90'ı bu konuya çok istekli. Zaten uzay konusu çok ilgilerini çekiyor. Kimisi video izleyip geliyor. Kimisi okuduğu bir bilgiyi paylaşıyor kimisi de izlediği bir uzay filminden kesitler anlatıyor.”
		20 <sub>K21-ÜH</sub> : “İlgi yüksek. Konu dışı duyduklarını bile aktarmaya çalışıyorlar.”
Diğer	2	12 <sub>K6-10E</sub> : “Farklılık gösteriyor. İlgi duyan da oluyor hiç ilgi duymayan da...”
		24 <sub>E16-20H</sub> : “İlgiyi artırmak gerekiyor.”
Diğer	2	1 <sub>K11-14E</sub> : “İstekli başlıyorlar ayrıntıya gelince öğrencilerin çoğu ilgiyi bırakıyor.”
		19 <sub>K6-10E</sub> : “Öğrenciler uzay, evren konularına karşı çok ilgili, çok meraklılar fakat konuları kafalarında oturtamadıklarında soğuyabiliyorlar.”

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin sadece Güneş, Dünya ve Ay ve Ay'ın evreleri ile ilgili değil, tüm astronomi konularında oldukça yüksek ilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı ise bu konulara yönelik öğrenci ilgisinin olmadığını ya da ilgiyi artırmak gerektiğini belirtmiştir. İki öğretmen ise öğrencilerin konuya oldukça ilgili başladığını fakat anlayamadıkları noktalar olduğu zaman bu ilgilerini kaybettiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin oldukça ilgili olduğunu belirtmekle birlikte özellikle ailelerin desteğinin bu konuda oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgulara dayalı olarak öğrenci ilgisinin oldukça yüksek olduğu astronomi konuları ile ilgili öğretmenlerin ve özellikle ailelerin özel çaba sarf ederek merak ve ilgiyi karşılayacak çalışmalar yapmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu da topluma ve öğretmenlere yönelik astronomi eğitiminin gerekliliğini bir kez daha ortaya koymaktadır.

## 9. Ana Tema: Öneriler:

Bu ana tema altında öğretmenlerin konu ile ilgili önerilerine yer verilmiştir. Buna ilişkin Tablo 10 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin önerileri ana temasına ait alt temalar ve öğretmen görüşleri.

Alt Temalar	f	Öğretmen Görüşleri
Süre	5	“5. sınıfların yabancı dil ağırlıklı eğitim almaları dolayısıyla fen dersleri 3 saat işlenmektedir. Bu süre kazanımlar için yetersiz.”
		“Değerlendirme süreleri yetersiz. Ölçmeyi gerçekleştirmediğimiz için pekiştirmeden konuyu geçiyoruz. Süre anlamında daha fazla zaman olsun isterdim.”
		“5. sınıflara yapılan pilot uygulamadan dolayı bu kazanımları yetiştirmek için 3 saat yeterli olmamaktadır. Bu anlamda zaman bakımından sıkıntı yaşıyoruz.”
Ders materyalleri	4	“Ders saati yetersiz olduğu için çoğu etkinliği ya yapamıyoruz ya da eve ödev veriyoruz.”
		“Daha çok farklı etkinlikli materyaller. EBA'da yeni güncel içerikler (video, görsel, deney çalışması) istiyorum.”
		“Renkli ve gerçek fotoğraflar öğrenci dikkatini tahmin ettiğimizden çok fazla çekmekte, her ayrıntısıyla ilgilenmektedirler. Bu yüzden görsellere biraz daha dikkat edilmeli. Ayrıca pekiştirmek amacıyla konu sonlarına eklenen etkinlikler biraz daha fazla olmalı.”
		“Konular verilmeden önce bilimsel süreç becerilerinin verilmesi gerekmektedir.”

Tablo 10 (Devamı)

Öğretmenler	3	<i>“Öğretmenler konuya hâkimse, bilgisi varsa, öğrenci sıkıntı yaşamaz. Bu anlamda öğretmenin kendini geliştirmesi gerekiyor. Konu anlatımı olmadan test olmaz. 2 dk konu anlatımı 38 dk test olmaz. Konu anlatımı yetersiz. Öğretmenler konunun kapsamını kestirebilmeli.”</i> <i>“Aslında sıkıntı ilkokulda başlıyor. Öğretmenler yetersiz değil ancak konuyu aktaramıyorlar. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin iyi seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca öğretmenlerin düşünceyi geliştirecek fırsatlar yaratmaları gerekmektedir. Ancak çabaladığım zaman yalnız kalıyorum.”</i>
Gözlem etkinlikleri	3	<i>“Her okulda teleskop olmalı inceleme yapacakları fırsat sunulmalı.”</i> <i>“Astronomi ile ilgili bilim şenlikleri yapılabilir. Teleskop gözlem etkinlikleri sayısı artırılabilir.”</i>
Öğretim programındaki değişiklikler	1	<i>“Sık müfredat değişmesi bizi ve öğrenciyi olumsuz etkiliyor. Öğretmen tecrübe kazandıktan sonra sıkıntı yaşıyor.”</i>

Konu ile ilgili öğretmenlerin bir kısmı herhangi bir öneri sunmazken diğerleri; öğretmenler, öğretim programı, süre, gözlem etkinlikleri/bilim şenlikleri ve ders materyalleri ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre öğretmenlerin en fazla fikir belirttiği konunun ders süreleri olduğu görülmektedir. Pilot uygulama yapılan okullarda görev yapan öğretmenler, fen bilimleri derslerinin 3 saat olmasının, öğretim programındaki kazanımlar için yeterli bir süre olmadığını ifade etmişlerdir. Pilot okullarda görev yapmayan öğretmenler de haftalık fen bilimleri dersi saatlerinin değerlendirme yapmak ve öğrencilerin öğrenme problemlerini çözmek için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler ders kitaplarına veya EBA içeriklerine daha fazla etkinlik, görsel ve bilimsel süreç becerilerini geliştirecek içerikler eklenmesini önermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öğrendiklerini kavramaları noktasında gözlem yapabilecekleri fiziksel ortamın oluşturulabilmesi için teleskop gibi gözlem aletlerinin okullarda bulunmasını ve astronomi ile ilgili daha fazla bilimsel etkinlik yapılmasını önermişlerdir. Bir öğretmen ise öğretim programındaki değişikliklerin süreci olumsuz etkilediğinden bahsetmiştir. Bunun yanında öğretmenler, meslektaşlarına yönelik olarak bir takım görüşler bildirmişlerdir. Öğrencilerin ilkokul seviyesinde bu konulara yönelik temel bilgileri edinmeleri gerektiğini ve bu nedenle sınıf öğretmenlerine de görev düşüğünü, ayrıca fen bilgisi öğretmenlerinin alan bilgilerinin yeterli olması gerektiği, sınıf içerisinde konu anlatımının önemine dikkat ederek öğrencilerin hazırlanmakta oldukları sınavlara yönelik eğitim vermemeleri gerektiğini belirten görüşlere rastlanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Mevcut çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerine göre Güneş, Dünya, Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konusuna ilişkin kazanımlara, ders kitabı içeriğine, kullanılan materyaller, yöntem ve tekniklere, değerlendirme yaklaşımlarına, öğrencilerin konuya yönelik ilgilerine ve önerilere yer verilmiştir.

Ülkemizde Fen Bilimleri Dersi 3-8. Sınıflar Öğretim Programı'na (TTKB, 2018) göre Güneş, Dünya, Ay ile Ay'ın Hareketleri ve Evreleri konuları, 5. sınıfın ilk ünitesi “Güneş, Dünya ve Ay” ünitesi içerisinde verilmektedir. 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndan önce 2017 Taslak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda (TTKB, 2017) da araştırmanın kapsamındaki konuların 5. sınıfın ilk ünitesine yerleştirildiği görülmektedir.

Taslak öğretim programından önce, 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (TTKB, 2013)'na göre ise Güneş, Dünya ve Ay ile Ay'ın hareketleri ve evrelerine yönelik kazanımların 6. sınıfın son ünitesinde ve gölge olaylarının bir önceki sınıf seviyesinde yani 5. sınıfta yer aldığı görülmektedir. Öğretim programındaki konu veya ünite sıralamaları değişse de, yukarıda bahsedilen öğretim programlarında konunun kapsamı ile ilgili bilgiler olduğu görülmüştür. Ancak görüşmeler esnasında öğretmenlerin sadece 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları göz önüne alarak soruları cevaplamaları istenmiştir.

Buna göre araştırmanın sonucunda, 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan, "Güneş, Dünya ve Ay" ve "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konularıyla ilgili kazanımların sayısının ve niteliğinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra, ilgili konulara yönelik ek kazanım yazılması gerektiği ve öğrencilerin seviyesinin bu konulara uygun olmadığı gibi farklı görüşler ileri süren öğretmenler de ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı, özellikle Ay'ın evreleri konularından önce ışık ve gölge olayları ile ilgili kazanımların verilmesinin öğrencilerin öğrenmeleri için daha uygun olacağını ifade etmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken başka bir nokta, öğretim programında Güneş, Dünya ve Ay sistemi ile ilgili kazanımların Ay'ın Evreleri konusundan sonra yer almasıdır. Bu konunun Ay'ın evrelerinden önce verilmesinin, öğrencinin Güneş, Dünya ve Ay sisteminin tanınmasında ve bu gök cisimlerinin birbirlerine göre hareketleri ile ilgili ön bilgileri kazanmalarında daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Ders kitabı ile ilgili olarak öğretmenlerin bir kısmı kitabı yeterli bulurken, diğer öğretmenlerin ilgili konunun tüm içeriğine yönelik eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla görüş birliğinde bulunduğu konunun etkinliklerin sayısının, kitapta yer alan şekil ve görsellerin niteliğinin artırılması ve konu içeriğindeki bilgilerin artırılması olduğu görülmüştür. Literatürde de ders kitabında kullanılan yazımın veya şekillerin öğrencilerde yanlış algılamalara sebep olduğu, öğrenme sürecini etkilediği rapor edilmiştir (Keleş, 2001; Kurnaz ve Değirmenci, 2011; Şenel-Çoruhlu, 2013). Dolayısıyla ders kitabı içerisindeki şekil ve görseller ile birlikte içeriğin de niteliğinin artırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin kitapta yer alan etkinliklere yönelik olarak da eleştirileri olduğu görülmüştür. Ders kitabında yer alan etkinliklerin niceliğinin artırılması ile öğrencilerin konuyu daha iyi somutlaştıracaklarını; niteliğinin artırılmasıyla da öğrenciler tarafından daha uygulanabilir hale geleceğini belirtmişlerdir. Araştırmamızda ders kitaplarıyla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri ile ilgili olarak, Gökdere ve Keleş (2004) konu anlatımının, resim veya şekillerin etkili biçimde tasarlanması gerektiğini önermektedir.

Görüşme yapılan öğretmenler kitapta yer alan yıldızlı ay ve kavuşum ayı kavramlarını, yanlış bilgi gibi görmekte ve öğrencilerini kendi düşündükleri gibi yönlendirmektedirler. Yani yaklaşık 27 gün verilen yıldızlı ay süresinin bir baskı hatası olduğunu ve 29 gün olarak verilen Ay'ın evrelerinin tamamlanması için geçen süre ile aynı süreyi ifade ettiğini düşünmektedirler. Bu konu, öğrencilerin farklı referans noktalarından bakıldığında, var olan bir olguyu farklı tanımlamalarına olanak sağlayan uzamsal beceri gibi düşünme becerileriyle ilgilidir. Bu bulgu bazı öğretmenlerin, aslında kendilerinin de konu içeriğine hâkim olmadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonucun oldukça önemli olduğu ve öğretmenlerin ilk önce kendi alan bilgilerini geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Akerson (2005),

çalışmasında öğretmenlerin, öğrencilerin fikirlerine önem verip, bilmedikleri olgularla ilgili geçirilecek cevaplar vermemeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Bundan dolayı öğretmenlerin emin olmadıkları konularda öğrencilerini yanlış yönlendirmemeleri ve mümkün olduğunca doğru rehberlik ederek öğrencilerine yardımcı olmaları önerilebilir.

Öğretmenlere göre öğrencilerin, konunun tamamında ve özellikle Ay'ın evreleri konusunu öğrenmede büyük problemler yaşadıkları belirtilmiştir. Literatürde de Ay'ın evrelerine yönelik olarak çeşitli yaş gruplarından öğrenenlerin pek çok kavram yanılgısı, bilgi eksikliği ve öğrenme problemleri yaşadıkları görülmüştür (Küçüközer, 2008; Mulholland ve Ginns, 2008; Saçkes, Trundle ve Krişsek, 2011; Trundle vd., 2010; Uçar, 2014; Wilhelm, 2009). Ayrıca literatürde Güneş, Dünya ve Ay'ın birbirlerine göre hareketleri ve konumları ile ilgili olarak da öğrenenlerin problem yaşadıkları belirtilmiştir. Literatürde dönme ve dolanma hareketleri ile öğretim yapıldığında sadece gösterim yapılmasının yeterli olmayacağından bahsedilmiştir (Bozdemir, Ezberci-Çevik, Candan-Helvacı ve Kurnaz, 2018). Bu nedenle öğretmenlerin derslerinde animasyon veya video gösterdiklerinde, önemli olan noktaları mutlaka vurgulamaları gerektiği düşünülmektedir. Literatürde buna yönelik olarak animasyon/simülasyon kullanımının astronomi konularının öğreniminde oldukça etkili oldukları belirtilmiştir (Chen vd., 2007; Küçüközer, 2008; Küçüközer, Bostan ve Işıldak, 2010).

Öğretmen görüşmeleri sonucunda, bahsi geçen konularda öğrencilerin astronomi öğrenme problemlerini en aza indirmek için öğretmenlerin kullandığı ve öğrenci temelli olan birçok uygulama yapıldığı ancak yine de öğrencilerde anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilemediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntemler ile öğrencilerin öğrenme problemlerini çözmede kullandıkları yöntem, teknik ve materyallerin hemen hemen aynı olduğu, araştırmadan elde edilen öğretmen görüşleri sonucu belirlenmiştir.

Yöntem ile ilgili olarak öğrencilerin seviyelerine uygun çok daha etkili yöntemler kullanılmasının yanı sıra bu yöntemlerin doğru olarak uygulanması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin kullandıkları yöntem/teknik veya stratejilerin çoğunun benzer olduğu, belirli bir kaç yöntem dışında örnek veremedikleri de göze çarpmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin yöntem bilgilerini geliştirmeleri gerektiği sonucu da ortaya çıkmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin modelleme etkinliklerini sıkça derslerde kullandıkları ancak yine de öğrencilerin istenilen düzeyde konuyu anlayamadıkları belirtilmiştir. Buna yönelik olarak Trumper (2006) tarafından yapılan araştırmada modellerin anlama güçlüklerini gidermede iyi araçlar oldukları belirtilmiştir. Modellemeler dışında öğretmenlerin sınıf içerisinde bilimsel süreç becerilerini geliştirecek farklı aktiviteler yapmalarının Ay'ın evreleri ile ilgili problemleri giderdiği de belirtilmektedir (Dai, 1991). Literatürde yer alan hem modelleme hem de bilimsel süreç becerilerinin astronomi eğitimindeki önemini vurgulayan yukarıda verilen bulguların, öğretmenlerin görüşleriyle çeliştiği görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin hem modelleme hem de bilimsel süreç becerileri ile ilgili daha fazla aktivitede bulunmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" ile "Güneş, Dünya ve Ay" konularını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin konu ile ilgili anlama

güçlüklerini gideremediklerini belirtmelerine rağmen sadece yazılı yoklama veya çoktan seçmeli sorular ile ölçme yaptıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin ilgilerinin bu derece yüksek olduğunu bu araştırmada yapılan görüşmeler esnasında belirten öğretmenlerin, değerlendirme yaklaşımlarının da ilgili konulara uygun olması gerektiği düşünülmektedir. Geleneksel yöntemler ile değerlendirme yaklaşımları kullanılarak öğrencilerin konu içerisindeki ilerlemeleri ve öğretimin neresinde problem olduğu tam anlamıyla çözülemeyecektir (Diakidoy ve Kendeou, 2001). Bu yüzden sadece bu konu ile sınırlı değil, tüm astronomi konu içeriğinde öğrencilerin, zihinlerinde var olan modelleri ortaya koyabilecekleri ortamlar ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması uygun olacaktır. Ancak değerlendirme süreci ile ilgili hem fen bilimleri dersinin üç saat işlendiği pilot okullarda hem de fen bilimleri dersinin dört saat işlendiği okullarda görev yapan öğretmenler değerlendirme aşaması başta olmak üzere tüm süreçte süre sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen bütün bu sonuçlardan, fen bilimleri dersi içerisinde öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencinin en fazla ilgisini çeken bu konulara yönelik olarak öğretmenler başta olmak üzere, program geliştiriciler, aileler ve okul yöneticilerine büyük görev ve sorumluluklar düştüğü düşünülmektedir. Öğrencilerin tek ders kaynağının ders kitapları ve öğretmenler, öğretmenlerin tek yol göstericisinin öğretim programları ve ilgili ders materyalleri olduğunu varsayarsak (öğretmenlerin ders kitabı odaklı bilgi verdikleri görüşmelerde ortaya çıkmıştır), tüm bu yol gösterici kaynakların çok dikkatli bir şekilde hazırlanması önerilebilir. Bu bahsedilen içeriğin tam olmasının tüm problemi çözmeyeceği unutulmamalı, bir öğretmenin konu ile ilgili alan ve alan eğitimi bilgisinin, öğrencinin zihninde ve hayatında ne derece büyük ilerlemelere yol açacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumların mutlaka ve mutlaka bu konu üzerinde durması ve geleceğin öğretmen adaylarını her yönüyle donatmaları önerilebilir. Hali hazırda görevde olan öğretmenlerin ise mesleki deneyimlerine bakılmaksızın kendilerini gerek alan bilgisi anlamında gerekse alan eğitimi anlamında mutlaka astronomi eğitim programlarına alınmaları önerilmektedir. Buraya kadar olan problemlerin tam olarak çözüme kavuşması için toplumdaki tüm bireylerin yanlış inanışlardan arınması ve çocuklar ile gençlerin bilimsel adımlarla ilerlemelerinde köprüler kurmaları da beklenmektedir.

## **KAYNAKLAR**

- Akerson, V. L. (2005). How do elementary teachers compensate for incomplete science content knowledge? *Research in Science Education*, 35(2-3), 245-268.
- Baxter, J. (1989). Children's understanding of familiar astronomical events. *International Journal of Science Education*, 11, 502-513.
- Bilici, S. C., Armağan, F. O., Çakır, N. K. ve Yürük, N. (2011). The development of an Astronomy Concept Inventory (ACI). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2454-2458.
- Bozdemir, H., Ezberci-Çevik, E., Candan-Helvacı, S. ve Kurnaz, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı astronomi kavramlarına yönelik alternatif fikirlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 808-821.

- Chen, C. H., Yang, J. C., Shen, S. ve Jeng, M. C. (2007). A desktop virtual reality Earth motion system in astronomy education. *Educational Technology & Society*, 10(3), 289-304.
- Chiras, A. (2008). Day/night cycle: Mental models of primary school children. *Science Education International*, 19(1), 65-83.
- Cin, M. (2007). Alternative views of the solar system among Turkish students. *International Review of Education*, 53(1), 39-53.
- Çelikten, O., İpekçioğlu, S., Ertepinar, H. ve Geban, O. (2012). The effect of the conceptual change oriented instruction through cooperative learning on 4th grade students' understanding of Earth and sky concepts. *Science Education International*, 23(1), 84-96.
- Dai, M. F. W. (1991). *Identification of misconceptions about the Moon held by fifth and sixth-graders in Taiwan and an application of teaching strategies for conceptual change*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Georgia.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Diakidoy, I. A. N. ve Kendeou, P. (2001). Facilitating conceptual change in astronomy: A comparison of the effectiveness of two instructional approaches. *Learning and Instruction*, 11(1), 1-20.
- Doğru, M. ve Şeker, F. (2012). The effect of science activities on concept acquisition of age 5-6 children groups. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3011-3024.
- Frede, V., Nobes, G., Frappart, S., Panagiotaki, G., Troadec, B. ve Martin, A. (2011). The acquisition of scientific knowledge: The influence of methods of questioning and analysis on the interpretation of children's conceptions of the Earth. *Infant and Child Development*, 20(6), 432-448.
- Gökdere, M. ve Keleş, E. (2004). Öğretmen ve öğrencilerin fen bilgisi ders kitaplarını kullanma düzeyleri üzerine müfredat değişikliğinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 181-191.
- Guy, M. ve Young, T. (2010). Creating eclipses: Using scale models to explore how eclipses happen. *Science Activities*, 47, 75-82.
- Hannust, T. ve Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 89-104.
- Keleş, E. (2001). *Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kırıkkaya, E. B., İşeri, S. ve Vurkaya, G. (2010). A Board Game about space and solar system for primary school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 1-13.
- Kurnaz, M. A. ve Değirmenci, A. (2011). Temel astronomi kavramlarına ilişkin öğrenci algılamalarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 91-112.
- Küçüközer, H. (2008). The effects of 3D computer modelling on conceptual change about seasons and phases of the Moon. *Physics Education*, 43(6), 632-636.

- Küçüközer, H., Bostan, A. ve Işıldak, R. S. (2010). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının bazı astronomi kavramlarına ilişkin fikirlerine öğretimin etkileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 105-124.
- Lee, V. R. (2010). How different variants of orbit diagrams influence student explanations of the seasons. *Science Education*, 94(6), 985-1007.
- Mulholland, J. ve Ginns, I. (2008). College Moon Project Australia: Preservice teachers learning about the Moon's phases. *Research in Science Education*, 38(3), 385-399.
- Öztürk, A. ve Doğanay, A. (2013). Primary school 5th and 8th graders' understanding and mental models about the shape of the world and gravity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2469-2476.
- Parnafes, O. (2012). Developing explanations and developing understanding: Students explain the phases of the Moon using visual representations. *Cognition and Instruction*, 30(4), 359-403.
- Pena, B. M. ve Quilez, M. J. (2001). The importance of images in astronomy education. *International Journal of Science Education*, 23(11), 1125-1135.
- Plummer, J. D. (2009). Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 192-209.
- Plummer, J. D. ve Krajcik, J. (2010). Building a learning progression for celestial motion: Elementary levels from an earth-based perspective. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 768-787.
- Saçkes, M., Trundle, K. C. ve Krissek, L. A. (2011). The Impact of a summer institute on inservice early childhood teachers' knowledge of Earth and space science concepts. *Science Educator*, 20(1), 23-33.
- Schoon, K. (1995). The origin and extent of alternative conceptions in the Earth and space sciences: A survey of re-service elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 7(2), 27-46.
- Sharp, J. G. ve Kuerbis, P. (2006). Children's ideas about the solar system and the chaos in learning science. *Science Education*, 90(1), 124-147.
- Sharp, J. G. ve Sharp, J. C. (2007). Beyond shape and gravity: Children's ideas about the Earth in space reconsidered. *Research Papers in Education*, 22(3), 363-401.
- So, W. M. W. ve Kong, S. C. (2010). Interaction of students' academic background and support levels in a resource-based learning environment on Earth's movement. *Interactive Learning Environments*, 18(2), 153-176.
- Sontay, G. ve Karamustafaoğlu, O. (2019). "Ay'ın Hareketleri ve Evreleri" konusunda 6-Sigma yönteminin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 520-545.
- Şenel-Çoruhlu, T. (2013). *Güneş sistemi ve ötesi uzay bilmecesi ünitesinde zenginleştirilmiş 5E öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiğinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taner, M. S., Manap, Ö. ve Yetkiner, R. (2017). Ülkemizdeki astronomi etkinliklerinin fen bilimleri programı üzerine olası etkileri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 1(2), 83-87.
- Taylor, I., Barker, M. ve Jones, A. (2003). Promoting mental model building in astronomy education. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1205-1225.



- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts-seasonal changes-at a time of reform in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(9), 879-906.
- Trundle, K. C., Atwood, R. K. ve Christopher, J. E. (2007). Fourth-grade elementary students' conceptions of standards based lunar concepts. *International Journal of Science Education*, 29(5), 595-616.
- Trundle, K. C., Atwood, R. K., Christopher, J. E. ve Saçkes, M. (2010). The effect of guided inquiry-based instruction on middle school students' understanding of lunar concepts. *Research in Science Education*, 40(3), 451-478.
- Trundle, K. C., Troland, T. H. ve Pritchard, T. G. (1996). Representations of the Moon in children's literature: An analysis of written and visual text. *Journal of Elementary Science Education*, 20(1), 17-28.
- TTKB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- TTKB. (2017). *Fen Bilimleri Dersi Taslak Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- TTKB. (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- TTKB. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6., 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Uçar, S. (2014). The effects of simulation-based and model-based education on the transfer of teaching with regard to Moon phases. *Journal of Baltic Science Education*, 13(3), 327-338.
- Ünsal, Y., Güneş, B. ve Ergin, İ. (2001). Yükseköğretim öğrencilerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin tespitine yönelik bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 47-60.
- Wilhelm, J. (2009). A case study of three childrens' original interpretations of the Moon's changing appearance. *School Science and Mathematics*, 109(5), 258-275.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Ek: 5. SINIF GÜNEŞ, DÜNYA VE AY İLE AY'IN HAREKETLERİ VE EVRELERİ  
KONUSU ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU**

KİŞİSEL BİLGİ FORMU	
Maddeler	Açıklamalar ve seçenekler
1. Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek
2. Mesleki deneyim	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21 ve üzeri yıl
3. Lisans öğreniminiz süresince Astronomi dersi aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır Diğer:

**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Sizce Öğretim Programı'nda tanımlanan yukarıdaki kazanımlar Ay'ın evreleri konusunun anlaşılması için yeterli midir? Siz olsaydınız Ay'ın evrelerinin anlaşılması için başka hangi bilgileri öğrencilere kazandırmak isterdiniz?
2. Sizce ders kitabında yer alan bilgilerde bir değişiklik yapılması gerekmekte midir? Gerekçeleriniz nelerdir?
3. Bu konuyu işlerken öğrencilerin anlamakta zorlandığını düşündüğünüz kavramlar veya konular nelerdir?
4. Bu konuyu işlerken öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği konular ile ilgili ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? Bu çalışmalar öğrencilerin kavramakta güçlük çektiği noktaları gidermekte mi?
5. Bu konuyu işlerken hangi materyalleri kullanıyorsunuz? (Animasyon, modeller vs.)
6. Bu konunun değerlendirmesini yaparken hangi tür ölçme araçlarından faydalanıyorsunuz?
7. Konu ile ilgili yapmayı düşündüğünüz ya da sürekli yaptırdığınız özgün bir etkinlik var mı? Anlatabilir misiniz?
8. Konu ile ilgili kitapta veya Öğretim Programı'nda verilmesi seviye dışı olan veya anlama gücüne sebep olan bir kavram veya konu var mı? Örneklendirebilir misiniz?
9. Öğrencilerin bu konuya ilişkin ilgileri ve istekleri nasıldır?
10. Önerilerinizi ve eklemek istediklerinizi bu kısma ekleyebilirsiniz.

**Atf İçin/For Citation:** Taşcan, M. ve Ünal, İ. (2020). Fen bilgisi öğretmenlerine göre Ay'ın hareketleri ve evreleri ile Güneş, Dünya, Ay konularının öğretimi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 76-97.

## TEKNOLOJİ DESTEKLİ TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLERİNİN EĞİLİMLERİ

Abdullah ŞAHİN<sup>\*</sup>, Burcu ÇİFTÇİ<sup>\*\*</sup>, Mert BAŞBAYRAK<sup>\*\*\*</sup>

*Makale Geliş Tarihi: 16.05.2020*

*Makale Kabul Tarihi:29.09.2020*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik YÖK Ulusal Tez Merkezi bünyesinde dizinlenen tezlerin; referans sayılarına göre dağılımları, konu alanları, yöntemleri, tezlerde kullanılan veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz yöntemleri gibi başlıklar kapsamında incelenerek söz konusu tezlerin eğilimlerini tespit etmektir. Araştırma kapsamını, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 2000-2018 yıllarında dizinlenen ve erişim izni verilen teknoloji destekli Türkçe eğitimi alanındaki 4 doktora ve 20 yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Çalışmada “Türkçe Eğitimi Yayın Sınıflama Formu (TEYSF)” kullanılarak tezler incelenmiş ve bu çalışmalara yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, lisansüstü tezlerde araştırma sorusu olarak en çok 1 soruya yer verildiği tespit edilmiş, araştırmacıların tezlerinde en çok 51-100 arasında referans kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte en çok tezin 2017 yılında yazıldığı tespit edilmiştir. İncelenen tezlerde en çok %39,39 oran ile betimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bunu %30,30 oran ile deneysel çalışma, %12,12 oran ile alan yazın derleme, %9,09 oran ile değerlendirme, %3,03 oran ile de kuramsal çalışma, mesleki çalışma ve eylem araştırmaları takip etmektedir. Ayrıca lisansüstü tezlerde en çok alternatif testlerin tercih edildiği, araştırmaların örneklemine çok büyük bir oranda yabancı öğrencilerin oluşturduğu ve amaca uygun örnekleme tekniğinin tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmacılar, veri analizlerinde daha çok nicel veri analizlerini tercih etmiş, analizlerde de betimsel olarak en çok frekans/yüzde/çizelge, kestirimsel olarak ise SPSS ve t-testi kullanmışlardır. Nitel analizlerde de en çok içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada Türkçe eğitimi bölümlerinde teknoloji destekli Türkçe eğitimi alanında yazılan tezler çok boyutlu tartışılmış ve çalışmadan hareketle bazı önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, teknoloji destekli Türkçe eğitimi, tezlerin eğilimleri.

\* Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, abdsahin25@hotmail.com ORCID: 0000-0001-6022-5242.

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, burcuciftci3272@gmail.com ORCID: 0000-0002-3102-7789.

\*\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, mertbasbayrak07@gmail.com ORCID: 0000-0003-2051-0633.

# TRENDS IN TECHNOLOGY ASSISTED TURKISH EDUCATION THESES

## Abstract

The aim of this research is to examine the tendency of theses indexed in the National Thesis Center for the use of technology in Turkish education by examining the distributions according to their reference numbers, subject areas, methods, data collection tools, sampling characteristics, and data analysis methods. The scope of the study consists of 4 doctoral and 20 master's thesis in the field of technology-supported Turkish education which is indexed and allowed to access in the National Thesis Center database between 2000-2018. In this study, theses were examined by using Turkish Education Publication Classification Form (TEYSF) and descriptive analysis was conducted for these studies. According to the findings of the research, it was found that one research question was included in most of the graduate theses, and it was determined that the researchers preferred to use a maximum of 51-100 references in their theses. Also, it was found that the most number of thesis was written in 2017. In the theses examined, it was seen that the most descriptive study was done with 39,39%. This is followed by experimental study with 30,30%, field writing with 12,12%, assessment with 9,09%, theoretical study with 3,03%, professional study and action research. In addition to that, it has been determined that alternative tests were mostly preferred in graduate theses, the sampling of the research consists of a large number of foreign students, and convenience sampling method was preferred. The researchers mostly used quantitative data analysis for data analysis, and used the frequency / percentage / table descriptively and SPSS and t-test predictively. Content analysis was commonly used in qualitative analysis. In conclusion, theses written in the field of technology education in Turkish education departments are discussed in multidimensional aspects and some suggestions are provided.

**Key Words:** Turkish education, teaching Turkish to foreigners, technology supported Turkish education, trends of theses.

## 1. GİRİŞ

Sözlük anlamı bilginin işlenmesi olarak tanımlanan teknoloji kavramı ile birlikte günümüzde yaşama, öğrenme ve çalışma biçimlerinde hızlı bir değişim söz konusu olmuştur. Geniş anlamıyla ele alınacak olursa teknolojiyi; ham olan bilgiyi işleyerek, araştırarak, geliştirerek üretim yapabilmek ve buna bağlı olarak insanlara daha iyi hizmet sunmayı amaçlayan bir kavram olarak tanımlayabilmek mümkündür. Teknolojinin gelişmesi, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımının artmasıyla yeni bir döneme girilmiş ve artık elde ettiği bilginin doğruluğunu sorgulayan, araştıran, bilgiye yönelik üretim yapabilen bir nesil yetişmeye başlamıştır. “Bütün bu değişimlerin yaşandığı bir ortamda, kişileri hayata hazırlama misyonunu yüklenen eğitim sistemlerinin değişmeden aynen kalması ve bu şekilde yüklenmiş oldukları misyonu yerine getirebilmeleri mümkün değildir” (Şenel ve Gençoğlu, 2003: 51).

Uzmanların teknolojinin eğitimde kullanımı ile ilgili görüşleri şu şekildedir: Öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle teknoloji kullanımının eğitim alanında büyük bir hızla yaygınlaşması, teknolojinin programlarda ne kadar yer alması gerektiği konusunu ön plana çıkarmaktadır (Bransford, Brown ve Cocking, 1999). İletişim teknolojisindeki yenilikler her alanda olduğu gibi, eğitimde de etkili olmaktadır. Eğitim ortamı, bu teknolojilerle hızla değişmektedir. Eğitim araç ve gereçlerinin, teknolojideki bu gelişmelerle

birlikte yenilenmesi, günün gereksinimlerine cevap verebilir duruma gelmesi kaçınılmazdır. Böyle bir gelişim ortamı içinde eğitime teknolojik bir nitelik kazandırma gereği de güncel konulardan biri olmuştur. Teknolojik olanaklardan yararlanmayan eğitim, artık, günün toplumsal ve bireysel beklenti ve gereksinimlerine yanıt verememektedir. Eğitim alanında kullanılan teknolojinin, ileri düzeyde çağdaş bir teknolojiye dönüştürülmesi en öncelikli konular arasındadır (Karasar, 2004). Bilgi iletişim teknolojileri, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli araçlar ve eğitim sistemleri için içerik sağlama yeteneği ile çok geniş bir ölçekte eğitimde yenilikçi bir şekilde kullanılabilir (Kesim, 2009).

Değişim hareketlerinden en erken etkilenen alanlardan biri olan eğitim alanında da teknolojiye yer verme gerekliliği/zorunluluğu uzmanlar tarafınca da ortaya konmuştur. Öğretim ve öğrenim sürecinde yüksek teknolojiyle hazırlanmış görsel ve işitsel malzemelerin kullanımı, bu malzemelerin dikkat çekici ve zengin nitelikleriyle karşılaştırıldığında, öğrenci ders ve çalışma kitapları oldukça sönük kalmaktadır. Bu konu da Özdemir, 2017 yılında yaptığı bir araştırma sonucunda; dijital teknolojilerin eğitime entegre edilmesine yönelik çalışmalar ile birlikte dil öğretiminde kullanılacak dijital araç ve ortamların kullanımının da arttığına fakat Türkçe öğretimi için bakıldığında, bu teknolojik imkânların yeterli bir şekilde kullanılmadığına dikkat çekmiştir (Özdemir, 2017).

Dört temel dil becerisinin (okuma-yazma-dinleme ve konuşma) geliştirilmesi üzerine kurulu ve uygulama yapmaya oldukça elverişli bir ders olduğu kabul edilen Türkçe derslerinde, her geçen gün hayatımıza yön veren teknolojik gelişmeleri takip etmemek ve bilinen klasik metotla ders kitaplarına bağlı kalarak öğretim yapmak doğru bir yaklaşım olmaz. Çünkü bakıldığında tekrar etme, gösterip yaptırma gibi dil becerilerini geliştirici pek çok etkinlik için Türkçe derslerinde teknolojik araçlardan yararlanmak mümkündür. Bu konuda Yağmur Şahin ve Şahin 2014 yılında Türkçe öğretiminde kullanılacak öğretim teknolojilerini ve ders materyallerini, öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecinde kullanabileceği faydalı internet siteleriyle birlikte tek tek tespit etmişlerdir (Yağmur Şahin ve Şahin, 2014).

İnternet kullanımı konusu başlangıçta eğitim alanında araştırma ve kaynaklara erişim açısından yarar sağlayan bir ortam olarak görülürken artık günümüzde eğitimin doğrudan verilebildiği bir ortam haline gelmiştir. “İnternetin ve e-öğrenmenin sunduğu olanaklar sayesinde farklı profillere sahip öğrencilere ulaşma ve farklı gereksinimlere cevap verebilme imkânı söz konusudur. Sosyal ağlar, yaygın ve sık kullanımları nedeniyle birçok kişiye hitap edebilme özelliğinin yanı sıra, bilgiye ve uzmanlara hızlı erişim ve ‘bağlı kalma’, farklı araçlarla farklı etkileşimlere olanak verme kapasitesine sahiptir” (Uça-Güneş, 2016: 203). Buradan sosyal ağların da eğitimde kullanılabilmesinin mümkün olduğu durumu ortaya çıkar ve bu konuda yapılmış pek çok araştırma da bunu destekler:

Ekici 2012 yılında Sosyal Ağların Eğitim Bağlamında Kullanımı konusunda bir araştırma yaparak ülkemizde özellikle 18-24 yaş arası öğrencilerin en çok kullandığı sosyal yazılım olan Facebook üzerinde çalışan bir uygulama geliştirmiş ve sosyal ağların öğrenme üzerindeki etkisini incelemiştir. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 102 katılımcı ile gerçekleştirilen bu

çalışmayla, katılımcılardan deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş, deney grubu “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi için geliştirilen Facebook uygulamasını kullanırken, kontrol grubu ise geleneksel yöntemle ders işlemiştir. Ölçümler araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi aracılığıyla yapılmıştır. 4 haftalık uygulama sonucunda sosyal ağ tabanlı uygulamayı kullanan deney grubu öğrencilerinin akademik olarak geleneksel yöntemli öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerine göre başarılı oldukları gözlenmiştir. Bunun dışında İşman ve Albayrak 2014 yılında Sosyal Ağlardan Facebook’un Eğitime Yönelik Etkililiği adlı bir çalışma yaparak Sakarya Üniversitesi’nde üniversite ortak dersi olan “Okullarda Yönetim Bilişim Sistemleri” dersine yönelik bir Facebook grubu kurmuştur. Bu grupta 8 hafta boyunca ders ile ilgili bilgi-doküman paylaşımı ve duyurular yapılmış ve öğrencilerin sorularının karşılıklı yazışarak çözülmesi sağlanmıştır. 8 hafta sonunda dersi alan 161 öğrenciden gönüllük esasına dayalı olarak seçilen 23 öğrencinin Facebook grubunun eğitim açısından etkililiği ile ilgili görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler, Facebook grubunu aldıkları ders açısından kullanışlılık, grup çalışmasına katkısı, duyuruların takibi, daha fazla insana erişim ve diğer faktörler açısından yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik algılarının araştırıldığı pek çok araştırma yapılmıştır: Şahin ve Akçay 2011 yılında Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarını incelemişlerdir. Yine 2011 yılında Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Uça Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Tutumları ile Bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Eyüp 2012 yılında Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz Güvenlerine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Dargut ve Çelik 2014 yılında Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşüncelerini incelemişlerdir.

Şimşek vd. 2007 yılında Türkiye’deki Eğitim Teknolojisi Araştırmalarında Güncel Eğilimler adlı araştırmalarıyla Türkiye’deki beş büyük üniversitede son on yıl içinde eğitim teknolojisi alanında tamamlanmış olan doktora tezlerinin genel bir değerlendirmesini yapmışlardır. Söz konusu tezlerin çok büyük bir bölümünün gerçekleştirildiği Anadolu, Ankara, Ortadoğu Teknik, Hacettepe ve Marmara üniversitelerinin yanı sıra, Yükseköğretim Kurulu’nun kütüphanesinde tarama yapılarak amaca uygun toplam 64 tez belirleyen araştırmacılar; ulaştıkları tezleri biçim, içerik ve yöntem boyutlarıyla değerlendirmişlerdir. İncelenen tezlerin sonucunda; Türkiye’de eğitim teknolojisi alanıyla ilgili birçok konuda henüz çalışma yapılmadığı, var olan çalışmalarda da özellikle iç ve dış geçerlik bakımından ciddi sorunlar bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın tarandığında, görülmektedir ki Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik yazılmış tezlerde bu tür kapsamlı bir eğilim belirleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu sebeple bu çalışmada Türkçe eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik YÖK Ulusal Tez Merkezi bünyesinde dizinlenen tezler; referans sayılarına göre dağılımları, araştırma soru sayılarına göre dağılımları, yıllara göre dağılımları, araştırma türüne göre dağılımları, Türkçe eğitimindeki alanlara göre dağılımları, araştırma yöntemlerine göre dağılımları, tezlerde kullanılan veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz yöntemleri gibi başlıklar kapsamında incelenerek söz konusu tezlerin eğilimlerini tespit etmek ve çalışmadan hareketle

önerilerde bulunularak literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu alanda yazılan akademik çalışmaları analiz etmek, Türkçe eğitiminde yararlanılabilecek teknolojik araçları tespit edebilme ve bu alandaki ihtiyaçları görebilme açısından önem taşımaktadır. Bu gerekçelerden hareketle, araştırmanın problemini: “Türkçe eğitimi alanında yazılan, YÖK Ulusal Tez Merkezi bünyesinde dizinlenen ve erişime açık konuyla ilişkili tezlerin eğilimleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

Lisansüstü tezlerin;

1. Yüksek lisans ve doktora olarak dağılımları nedir?
2. Referans sayılarına göre dağılımları nedir?
3. Araştırma soru sayılarına göre dağılımları nedir?
4. Yıllara göre dağılımları nedir?
5. Araştırma türüne göre dağılımları nedir?
6. Türkçe eğitimindeki alanlarına göre dağılımları nedir?
7. Eğitim bilimlerindeki alanlarına göre dağılımları nedir?
8. Araştırma yöntemlerine göre dağılımları nedir?
9. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nedir?
10. Örnekleme özelliklerine göre dağılımları nedir?
11. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımları nedir?

## **2. YÖNTEM**

Araştırmanın kapsamını oluşturan tezlerin belirli konulara göre kategorize edilmesi, kodlama sürecinden geçirilmesi, verilerin sayısallaştırılması, analizi ve raporlaştırılması sürecinde izlenen aşamalardan dolayı bu çalışmada betimsel bir yaklaşım kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk vd., 2012: 22). Bu çalışma, incelenen tezlerle ilgili genel bir değerlendirme ve yorum sunduğu için nitel araştırma yöntemine uygundur. Türkiye’de Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan, 2000-2018 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi bünyesinde dizinlenen ve erişim izni verilen tezleri değerlendirebilmek amacıyla doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. İncelenen tezler kategorik içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Kategorik içerik analizinden elde edilen veriler birbirleriyle belirli bir kategori altında sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **2.1. Araştırmanın Kapsamı**

Bu çalışmanın kapsamını, Türkiye’de Türkçe eğitimi bölümlerinde 2000-2018 yılları arasında yapılan, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde dizinlenen ve erişim izni verilen tezler

oluşturmaktadır. YÖK Ulusal Tez Merkezi'ndeki tezler analiz edilerek kategorik içerik analizi tekniğiyle veriler sayısallaştırılmıştır. 2000-2018 yılları arasında Türkçe eğitimi bölümlerinde yazılan, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde dizinlenen ve erişim izni verilen 4 doktora ve 20 yüksek lisans tezi amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilmiş ve tezler üzerinde inceleme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme; araştırmada belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlara göre bir seçim yapılacaksa kullanılır (Büyüköztürk vd., 2012: 91). Bu çalışma kapsamında da sadece Türkçe eğitimi bölümlerinde yazılan tezler incelendiğinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmada belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlara göre bir seçim yapılacaksa kullanılır (Büyüköztürk vd., 2012: 91).

## 2.2. Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Türkçe Eğitimi Yayın Sınıflama Formu” (TEYSF) kullanılmıştır. Aynı form 2012 yılında Yüksel vd. tarafından Türkiye'deki Eğitim Araştırmalarında Eğilimler: Bir İçerik Analizi başlıklı makalede Eğitim Bilimleri Yayın Sınıflama Formu (EBYSF) şeklinde, yine 2012 yılında Çiltaş vd. tarafından Türkiye'de Matematik Eğitimi Araştırmaları: Bir İçerik Analizi Çalışması başlıklı makalede revize edilerek Matematik Eğitimi Yayın Sınıflama Formu (MEYSF) şeklinde, 2015 yılında Sözbilir vd. tarafından Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Fen Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler başlıklı makalede “Makale Sınıflama Formu” şeklinde kullanılmıştır. Ayrıca 2012 yılında Kızılaslan vd. tarafından Inquiry Based Teaching İn Turkey: A Content Analysis Of Research Reports başlıklı makalede, 2015 yılında Gül ve Sözbilir tarafından Biology Education Research Trends İn Turkey başlıklı makalede ve 2016 yılında Sözbilir vd. tarafından Development Of Chemistry Education Research (CER) İn Turkey: A Comparison Of CER Papers With International Research başlıklı makalede Yayın Sınıflama Formu şeklinde kullanılmıştır. Verilerin toplanması için kullanılan TEYSF, bir araştırmanın araştırma sürecindeki aşamaları göz önüne alınarak alt başlıklara ayrılmıştır. Her bir alt başlık da kendi içerisinde, verileri kodlamaya imkân sağlayacak maddelere ayrılarak oluşturulmuştur. Böylece inceleme yapılan her tez aynı ölçütlere göre değerlendirilebilmiştir. TEYSF, Sözbilir ve Kutu'nun (2008) çalışmasında kullanılan formun araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına uygun olarak yeniden düzenlenmesiyle oluşturulmuştur. Veri toplama aracının araştırmanın amacına uygun bir şekilde düzenlenebilmesi için birkaç taslak form oluşturulmuş; pilot uygulamalar sonunda formun son hâli ortaya çıkmıştır. Kullanılan formun geçerliliğini artırmak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca TEYSF'nin güvenilirliğini artırmak için değerlendirmeciler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Her değerlendirmecinin örnek kodlama formları arasındaki ilişkiden yararlanılarak formun anlaşılabilen ya da zayıf kalan bölümleri üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve form daha iyi bir hâle getirilmiştir. Ayrıca oluşturulan form “Türkçe Eğitimi Araştırmalarında Eğilimler” başlıklı Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013)'ın makalesinde kullanılmıştır. TEYSF temelde dokuz bölümden oluşmaktadır: 1. Makalenin künyesi, 2. Makalenin türü, 3. Makalenin alanı, 4. Makalenin konusu, 5. Makalenin yöntemi, 6. Makalenin veri toplama araçları, 7. Makalenin örnekleme, 8. Makalenin veri analiz yöntemi ve 9. Makaleyle ilgili araştırmacının görüşlerini belirteceği ek bölüm.



### 2.3. Verilerin Analizi

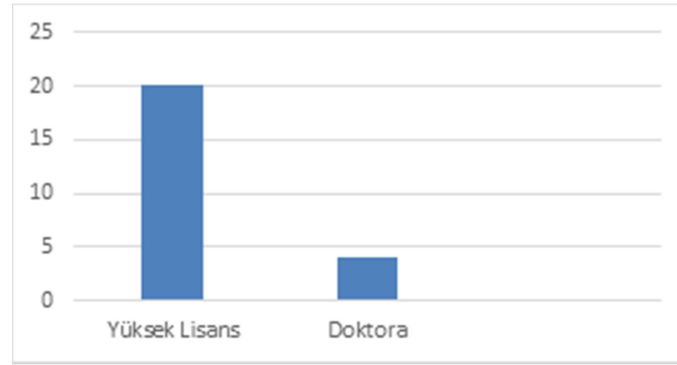
Çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden kategorik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiziyle elde edilen veriler birbirleriyle belirli temalar arasında sınıflandırılarak veriler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 228). Araştırmacılar elde edilen tezleri okuyup, inceleyerek; sınıflama formu üzerinde belirledikleri alanları her bir tez için kodlamış ve sayısallaştırmıştır. Bu analiz yöntemiyle veriler arasındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz türlerinden frekans ve yüzde tabloları kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde teknoloji destekli Türkçe eğitimiyle ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerle ilgili çeşitli yönlerden bulgulara yer verilmiştir.

#### 3.1. Lisansüstü Tezlerin Sınıflandırılması

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin sınıflandırması Şekil 1’de gösterilmiştir:

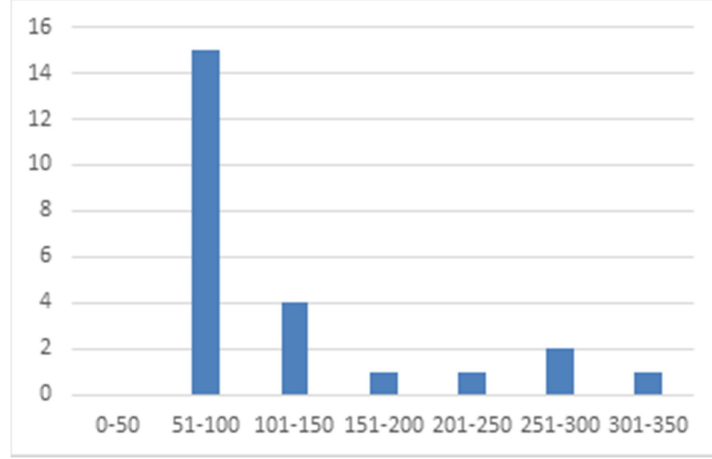


**Şekil 1.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin sınıflandırılması

Şekil 1’e bakıldığı zaman incelenen tezlerin 20 tanesinin yüksek lisans 4 tanesinin ise doktora tezi olduğu görülmektedir.

#### 3.2. Lisansüstü Tezlerin Referans Sayıları

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin referans sayıları Şekil 2’de gösterilmiştir:

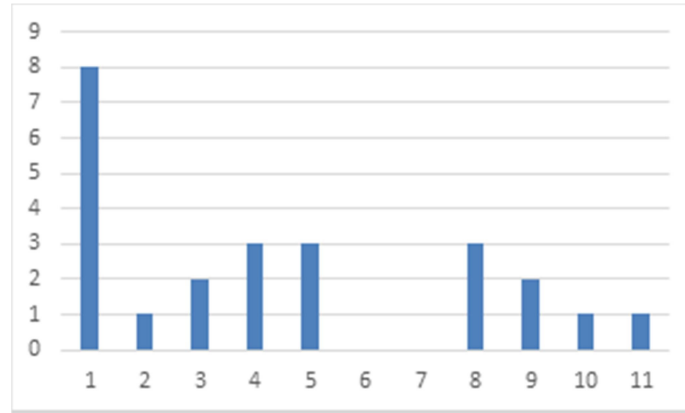


**Şekil 2.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin referans sayıları

Şekil 2 incelendiğinde lisansüstü tezlerin en fazla 51-100 referans aralığında sıralandığı görülmektedir. Bunu 101-150 aralığı, sonra da 251-300 aralığı izlemektedir. 151-200, 201-250 ve 301-350 referans aralığında sadece 1'er tez bulunmaktadır. 0-50 referans aralığında ise tez bulunmamaktadır.

### 3.3. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Sorusu Sayısı

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin araştırma sorusu sayıları Şekil 3'te gösterilmiştir.

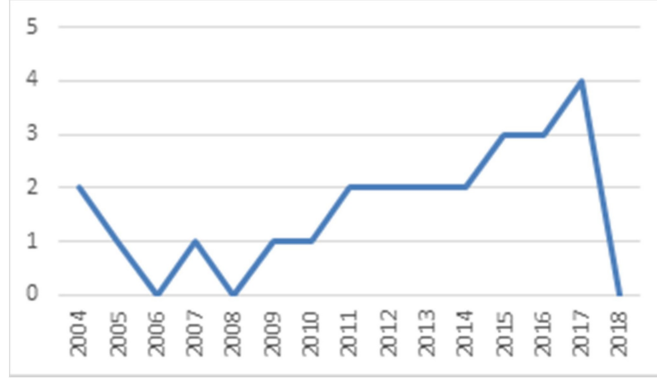


**Şekil 3.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin araştırma sorusu sayıları

Şekil 3'e bakıldığı zaman lisansüstü tezlerin 8'inde 1 araştırma sorusuna yer verildiği görülebilir. 4, 5 ve 8 adet araştırma sorusuna yer veren 3'er adet; 3 ve 9 adet araştırma sorusuna yer veren 2'şer adet; 2, 10 ve 11 adet araştırma sorusuna yer veren ise 1'er adet lisansüstü tez mevcuttur.

### 3.4. Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir:



**Şekil 4.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin yıllara göre dağılımı

Şekil 4'e bakıldığında en çok 2017 yılında lisansüstü tezin hazırlandığı görülmektedir. 2015, 2016 yıllarında 3'er adet; 2004, 2011, 2012, 2013, 2014 yıllarında ikişer adet; 2005, 2007, 2009, 2010 yıllarında 1'er adet tez incelenmiştir. Tezler yıllara göre genelde pozitif bir gelişim gösterse de 2018 yılından herhangi bir çalışma incelenmemiştir. Durumun böyle olmasında 2018 yılındaki tezlerin henüz erişime açılmamasının payı büyüktür.

### 3.5. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Türüne Göre Dağılımı

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin türüne göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin araştırma türüne göre dağılımı

	f	%
Alan Yazın Derleme	4	12,12
Yöntem Çalışması	0	0
Kuramsal Çalışma	1	3,03
Deneysel Çalışma	10	30,30
Eylem Araştırması	1	3,03
Betimsel Çalışma	13	39,39
Değerlendirme Çalışması	3	9,09
Mesleki Çalışma	1	3,03
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde %39,39 ile en çok betimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Daha sonra %30,30 ile deneysel çalışma, %12,12 ile alan yazın derleme, %9,09 ile değerlendirme, %3,03 ile de kuramsal çalışma, mesleki çalışma ve eylem araştırmaları gelmektedir. Lisansüstü tezlerle ilgili herhangi bir yöntem çalışması incelenmemiştir.

### 3.6. Lisansüstü Tezlerin Türkçe Eğitimindeki Alanlarına Göre Dağılımı

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin Türkçe eğitimindeki alanlara göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir:

**Tablo 2.** teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin Türkçe eğitimindeki alanlarına göre dağılımı

	<b>f</b>	<b>%</b>
Okuma Eğitimi	1	2,70
Yazma Eğitimi	3	8,11
Dinleme Eğitimi	3	8,11
Konuşma Eğitimi	3	8,11
Dil Bilgisi/Dil Üzerine Araştırmalar	4	10,81
Çocuk Edebiyatı Eğitimi	0	0
Yabancılara Türkçe Öğretimi	15	40,54
İlk Okuma Yazma	0	0
Çok Dillilik	0	0
Karma Dil Becerileri	3	8,11
Diğer	5	13,51
<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) alanının diğer alanlara göre büyük pay sahibi olduğu görülmektedir. YTÖ tüm alanların %40,54'ünü oluşturmaktadır. Dil bilgisi/dil üzerine araştırmalar %10,81 paya sahiptir. Yazma eğitimi, dinleme eğitimi, konuşma eğitimi ve karma dil becerileri ise sadece %8,11'er paya sahiptir. Okuma eğitimi ise %2,70'tir. Bu kategoriye girmeyenler ise %13,51 olarak yer almıştır. Bir lisansüstü tez birden çok alana girebildiği için frekans sayısı, incelenen tüm tez sayılarından fazla çıkmıştır.

### 3.7. Lisansüstü Tezlerin Eğitim Bilimlerindeki Alanlarına Göre Dağılımı

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin eğitim bilimlerindeki alanlarına göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir:

**Tablo 3.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin eğitim bilimleri alanlarına göre dağılımı

	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğretmen Eğitimi	1	2,5
Öğretim/Eğitim Teknolojisi	24	60
Ölçek/Test Geliştirme	0	0
Eğitim/Öğretim Sorunları	2	5
Tutum/İlgi/Durum Belirleme	10	25
Program/Müfredat Çalışmaları	0	0
Ders Kitabı İnceleme	2	5
Ölçme Değerlendirme	1	2,5
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde tezlerin tümünün eğitim teknolojisi kategorisine girdiği bir kenara bırakılırsa %25 oranında tutum/ilgi/durum belirleme çalışmaları vardır. %5 oranında eğitim/öğretim sorunları ve ders kitabı incelemesi ele alınmıştır. Öğretmen eğitimi ve ölçme

değerlendirmenin oranı ise %2,5'tir. Bir tez birden çok kategoriye girebildiği için frekans sayısı toplam incelenen tez sayısından fazladır.

### 3.8. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemleri

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin araştırma yöntemlere göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir:

**Tablo 4.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin yöntemlerine göre dağılımı

				Toplam		
		f	%	f	%	
	Deneysel	Yarı	2	25		
		Tam	5	62,5		
		Zayıf	1	12,5		
		Tek	0	0		
Nicel	Deneysel Olmayan	Tarama	8	72,73	19	63,3
		Betimsel	3	27,27		
		Korelasyonel	0	0		
		Karşılaştırmalı	0	0		
Nitel	Eleştirel Çalışma	0	0			
	Kuram Oluşturma	0	0			
	Olgu Bilim	0	0			
	Örnek Olay	3	100			
	Kültür Analizi	0	0	3	10	
	Kavram Analizi	0	0			
	Tarihsel Analiz	0	0			
Alan Yazın	Alan Yazın Derleme	4	100	4	13,33	
Yazın	Meta Analiz	0	0			
Karma	Çeşitleme	4	100			
	Açıklayıcı	0	0	4	13,33	
	Keşfedici	0	0			
<b>Toplam</b>		<b>30</b>		<b>30</b>	<b>100</b>	

Tablo 4 incelendiğinde nicel yöntemlerin %63,33 oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Daha sonra %13,33'lük dilimle alan yazın ve karma yöntemler %10 ile de nitel yöntemler yer almaktadır.

### 3.9. Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçları

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir:

**Tablo 5.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı

	f	%
Doküman	7	16,28
Anket	2	4,65
Tutum/Algı/Kişilik/İlgi veya Yetenek Testleri	7	16,28

Başarı Testi	5	11,63
Görüşme (Mülakat)	6	13,95
Gözlem	4	9,30
Alternatif Testler	9	20,93
Diğer	3	6,98
<b>Toplam</b>	<b>43</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü tezlerde en çok %20,93'lük oranla alternatif testlerin tercih edildiği görülmektedir. Daha sonra dokümanlar ve tutum/algı/kişilik/ilgi/yetenek testleri gelmektedir. Fakat genel anlamda bakıldığı zaman veri toplama araçlarının dağılımının biraz daha orantılı olduğunu söylemek mümkündür. Veri toplama aracı kullanmayan tezler bu bölüme dâhil edilmemiştir.

### 3.10. Lisansüstü Tezlerin Örneklem Özellikleri

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin örneklem özellikleri Tablo 6, 7 ve 8'de gösterilmiştir:

**Tablo 6.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin örneklem düzeylerine göre dağılımı

	<b>f</b>	<b>%</b>
Okul Öncesi	0	0
İlköğretim (1-5)	2	9,09
İlköğretim (6-8)	2	9,09
Ortaöğretim (9-12)	1	4,55
Lisans (Eğitim Fak.)	1	4,55
Lisans (Diğer)	1	4,55
Lisansüstü (Master-Doktora)	0	0
Öğretmenler	2	9,09
Öğretim Üyeleri	0	0
Yabancı Öğrenciler	8	36,36
Diğer	5	22,73
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaların örneklemini çok büyük bir oranda %36,36 ile yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu %9,09 ile ilköğretim, ortaokul ve öğretmenler takip etmektedir. Lisans ve lisans fakültelerinin payı da %4,55'tir. Bu kategorilere girmeyen %22,73'lük bir kısım da vardır.

**Tablo 7.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı

	<b>f</b>	<b>%</b>
1-10 arası	3	15
11-30 arası	5	25
31-100 arası	8	40
101-300 arası	1	5
301-1000 arası	2	10
1000'den fazla	1	5

<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>
---------------	-----------	------------

Tablo 7 incelendiğinde 31-100 arasındaki örneklem sayısı %40 oranında tercih edilmiştir. Bunu %25 oranıyla 11-30 arası, %15 oranıyla 1-10 arası, %10 oranıyla 301-1000 arası ve %5 oranlarıyla 101-300 ve 1000'den fazla örneklem büyüklüğü takip etmiştir.

**Tablo 8.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı

	<b>f</b>	<b>%</b>
Rastgele	5	25
Kolay Ulaşılabilir Örnekleme	1	5
Amaca Uygun	11	55
Evrenin Tamamı	3	15
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 8 incelendiğinde %55 oranında amaca uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bunu %25 ile rastgele örnekleme, %15 ile evrenin tamamı ve %5 ile kolay ulaşılabilir örnekleme takip etmiştir.

### 3.11. Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Yöntemleri

Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir:

**Tablo 9.** Teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin veri analiz yöntemlerine göre dağılımı

		<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Betimsel	Frekans/Yüzde/Çizelge	8	66,67				
	Ort./Standart Sapma	3	25	12	26,67		
	Grafik	1	8,33				
	Diğer	0	0				
Nicel	t-testi	9	27,27			45	78,95
	Anova/Ancova	4	12,12				
	Diğer	11	33,33				
	SPSS	9	27,27	33	73,33		
	Faktör Analizi	0	0				
Kestirimsel	Korelasyon	0	0				
	Man Whitney-U	0	0				
	Kruskal Wallis	0	0				
Nitel	Diğer	6	50				
	İçerik Analizi	6	50			12	21,05
	Betimsel Analiz	0	0				
<b>Toplam</b>						<b>57</b>	<b>100</b>

Tablo 9 incelendiğinde nicel veri analizlerinin %78,95 gibi büyük bir orana sahip olduğu görülmektedir. Nitel veri analizleri ise %21,05'lik paya sahiptir. Nicel analizlerde

betimsel olarak en çok frekans/yüzde/çizelge, kestirimsel olarak en çok SPSS ve t-testi kullanılmıştır. Nitel analizlerde ise en çok içerik analizi kullanılmıştır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde teknoloji destekli Türkçe eğitimi lisansüstü tezlerinin eğilimleri ile ilgili bulgular değerlendirilmiş ve diğer araştırmalarla kıyaslanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında 20 adet yüksek lisans 4 adet doktora tezi incelenmiştir. İncelenenler YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi'nde kısıtlı olmayan lisansüstü tezlerdir. Bu nedenle araştırmada incelenen tez sayısı alan içindeki ilgili tüm lisansüstü tezlerden daha düşük sayıdadır. İncelenen çalışmalarda en çok 51-100 referans kullanıldığı görülmüştür. Bu da Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu'nun (2013) çalışmalarıyla doğru orantılı bir sonuç doğurmuştur. Belirtilen araştırmacılar Türkçe eğitimiyle ilgili inceledikleri 552 tez içinde %76'sının kaynak sayısının 101'den az olduğunu söylemişlerdir. Bu sonucu, tezlerde daha çok Türkçe kaynak kullanılmasının ortaya çıkardığı söylenebilir. Yüksek lisans ve doktora öğrencileri özellikle İngilizce konusunda sıkıntı çekmektedir ve kaynaklarında başta İngilizce olmak üzere diğer dillerden çok fazla referans kullanmamaktadır.

İncelenen tezlerde en çok, 1 adet araştırma sorusu ortaya konmuştur. 24 tezin 8 adedi bu şekildedir ve bu da tüm tezlerin %33,33'lük kısmına denk gelmektedir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) da tezlerin yaklaşık %46'sında 1 adet araştırma sorusu bulunduğunu söylemiştir. Aslında tez gibi kapsamlı bir akademik çalışmada daha çok araştırma sorusuna yer vermek beklenen bir durumdur. Yapılan tezlerde bunun bir eksiklik olarak göze çarptığı söylenebilir. Araştırmada teknoloji destekli Türkçe eğitimi ile ilgili ilk tezin 2004 yılında yazıldığı görülmüştür. Son 8 yıl ise incelenen tüm tezlerin %75'lik kısmını oluşturmuştur. 2018 yılından veri elde edilememesinin en büyük sebebi tezlerdeki kısıtlamanın hâlâ kalkmamış olmasıdır. Bu nedenle gelecek yıllarda yapılabilecek çalışmalarda ilgili yılın tezleri de gündeme alınabilir. Yıllara göre yaşanan genel anlamdaki bu artış diğer araştırmalarla da doğru orantılıdır. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012), 2006-2010 yıllarında yapılan tezlerin sayısı 1981-2005 aralığından fazladır, sonucuna ulaşmıştır. Özçakmak (2017) da 2011-2015 yıllarında yapılan tez sayısının 2006-2010 dönemine göre yaklaşık 1,5 kat arttığını söylemiştir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) da diğer araştırmacılara benzer şekilde tezlerin 2006 sonrası çok ciddi oranda arttığını çalışmalarında belirtmişlerdir.

Araştırma türlerine bakılacak olursa %39,39 ile en çok betimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Durumun böyle olmasında tezlerin genelde bir şeyi detaylarıyla açıklamaya dönük, teknolojinin yeniliklerinden haberdar eder şekilde yazıldığı düşüncesinden hareket edildiği söylenebilir. Türkçe eğitimindeki alanlarda ise en çok yabancılara Türkçe öğretimi (%40,54) ön plandadır. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012), çalışmalarında en çok yöntem ve tekniklerin yer aldığını söylese de çalışmaların yapıldığı yıl farkının fazla olmasının sonucu değiştirdiği söylenebilir. Gelişen yıllarda Türkiye ve Türkçe uluslararası camiada popüler ve ilgi çekici bir hâl almış ve Türkçeye olan ilgiyi artırmıştır. Zaten Özçakmak (2017), 2011-2015 yıllarında en çok tez, ortaokul öğrencileri (%31,5) ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerle (%11,3) gerçekleştirilmiştir, diyerek sonraki yıllarda yabancılara Türkçe



alanındaki çalışmanın arttığını ortaya koymuştur. Büyükkiz (2014) ise 1981-2012 arasındaki yabancılar Türkçe öğretimi tezlerinin eğilimlerini araştırdığı çalışmada en çok tezin %63,27 oranla 2006-2012 yıllarında hazırlandığını ispatlamıştır. Eğitim bilimleri alanlarına gelinecek olursa tezlerin tümünün eğitim teknolojisi kategorisine girdiği bir kenara bırakılırsa %25 oranında tutum/ilgi/durum belirleme çalışmalarının olduğu söylenebilir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) da Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan tezlerde genel olarak tutum, ilgi, durum çalışmaları ön plandadır, demiştir.

Yöntem olarak en çok taramanın kullanılması konusunda da yine bu araştırmacılarla aynı doğrultuda sonuçlar çıkmıştır. İncelenen tezlerdeki yöntemlerin frekanslarının bütününe bakıldığında %26,67 oranında tarama yöntemi kullanılmıştır. Alternatif testler ise %20,93 oranında en çok kullanılan veri toplama araçlarıdır. Bu alternatif testlerin kapsamına performans testleri, tanılayıcı testler, kavram haritaları ve portfolyolar girmektedir. Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu (2013) ve Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) bu konuda dokümanların daha ön planda olduğu sonucuna varmışlardır. Tezlerin örneklem düzeylerine bakıldığı zaman büyük oranda yabancılar Türkçe alanıyla ilişkili olarak en çok yabancı öğrencilerle çalışılmıştır. Büyüklük olarak 31-100 kişi arası, örneklem seçimi olarak da en çok amaca uygun örnekleme kullanılmıştır. Özçakmak (2017) ise yabancı öğrenciler örneklemini araştırmada ikinci sıraya koymuştur. Veri analizlerinde ise %78,95 gibi büyük bir oranla nicel veri analizleri kullanılmıştır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın “teknoloji destekli Türkçe eğitimi” başlığı altında kısıtlanmış olmasına karşın Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan eğilim araştırmalarının sonuçlarıyla genel anlamda benzerlik gösterdiği söylenebilir. Fakat en büyük farkın yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının, diğer Türkçe eğitimi alanlarına göre daha yoğun olduğu sonucu bu araştırmanın verilerinin değişmesine yol açmıştır. Elde edilen sonuçlara göre şu öneriler getirilebilir:

1. Gelişen ve ivme kazanan teknoloji destekli Türkçe eğitimiyle ilgili daha çok doktora tezine ihtiyaç vardır.
2. Lisansüstü öğrencilerin dil sorunları aşarak tezlerinde Türkçe ile birlikte yabancı dil kaynaklarını da kullanıp daha çok referans göstermeleri teşvik edilebilir.
3. Araştırmacıların tezlerinde daha çok araştırma sorusuna yer vermeleri ve bunların açıkça yer alması gerekmektedir.
4. Teknoloji destekli Türkçe eğitimi sadece yabancılar Türkçe öğretimi ile sınırlı kalmamalı, Türkçe eğitimiyle ilgili diğer alanlardan da teknolojiden yararlanılmalı ve bu doğrultuda çalışmalar üretilmelidir.
5. Türkçe eğitimcilerinin güncel teknolojik gelişmelerden haberdar olup bu konularda zaten son yıllarda ivme kazanan çalışmalara daha da hız kazandırmaları beklenmektedir.

## KAYNAKLAR

- Bransford, J. D., Brown A. L. ve Cocking R. R. (1999). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School, *National Academy Press*, Washington, D.C.
- Büyükikiz, K. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 25(11), 203-213.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, 204-212.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 12(1), 565-580.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 28-41.
- Ekici, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 156-167. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21646/232714>.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 77-87. DOI: 10.14520/adyusbd.280.
- Göktaş, Y., Hasançebi F., Varışoğlu B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye'deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 12(1), 443-460.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Biology education research trends in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 93-109.
- İşman, A., Albayrak, E. (2014). Sosyal ağlardan Facebook'un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 129-138. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/trkefd/issue/21473/230158>.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A., S. ve Uça, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji tutumları ile bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 26-36.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri -internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* 3(4), ISSN: 1303-6521.
- Kızılaslan, A., Sözbilir, M. ve Yaşar, M., D. (2012). Inquiry based teaching in Turkey: a content analysis of research reports. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(4), 599-617.
- Kesim, M. (2009). Creativity and innovation in learning: the changing roles of ict. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 10 (3), 80-88.

- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444.
- Sözbilir, M., ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education* [Special issue], 1-22.
- Sözbilir M., Ö., Gül, Ş. Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluođlu, S. L., Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Sözbilir, M., Akilli, M., Yaşar, M., D. ve Dede, H. (2016). Development of Chemistry Education Research (CER) in Turkey: A Comparison of CER Papers with International Research, *Science Education Research and Practice in Asia*, 289-317.
- Şahin, A. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies (International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 6(2), 909-918.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2007). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 409-427.
- Uça-Güneş, E. P. (2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *AUAd*, 2(2), 191-206.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 13(3), 1767-1781.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal Of Human Sciences*, 10 (2), 356-378.
- Yağmur Şahin, E. ve Şahin, A. (2014). *Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 319-348.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Atf İçin/ For Citation:** Şahin, A., Çiftçi, B. ve Başbayrak, M. (2020). Teknoloji destekli türkçe eğitimi tezlerinin eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 98-114.

## UZUN SAP BAĞLAMA ÖĞRETİMİ İÇİN YAZILMIŞ METOTLARIN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ

Salih AKKAŞ\*, Ahmet Mutlu TERZİOĞLU\*\*

*Makale Geliş Tarihi: 31.08.2020*

*Makale Kabul Tarihi:29.09.2020*

### Özet

Bu araştırmada uzun sap bağlama öğretiminde kullanılan ve random (rasgele) yöntemi ile seçilen üç tane metodun karşılaştırmalı olarak içerik analizleri yapılmış, benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini bağlama öğretiminde kullanılan metotlar, örneklemini ise uzun sap bağlama öğretiminde kullanılan üç metot oluşturmaktadır. Örneklem olarak seçilen üç metot, belirlenen üç alt problem dâhilinde analiz edilmiştir. Belirlenen üç alt problem bağlama öğretimi metotlarında bulunması gerektiği düşünülen konu başlıklarından oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında; konuyla ilgili makale, kitap, tez, metot, internet ve kütüphane ortamları incelenerek kaynak taraması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda metot analizlerinden elde edilen veriler doğrultusunda metotların arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyularak önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Bağlama, metot, bağlama metodu, bağlama öğretimi.

## A COMPRATIVE STUDY AMONG GENERATED METHODS UPON LONG-NECK BAĞLAMA IN TERMS OF DIVERSE VARIATIONS

### Abstract

In this study, it is aimed to make a content analysis comparatively on three different methods that were used for training of long-handle bağlama and selected randomly and to define their similarities and differences. As the method of study, survey model was utilized. The nature of the study was based on the methods used in the training of bağlama and the sample of the study is constituted by three methods in training of long-handle bağlama. These three methods that were selected as the sample of the study were analysed under three sub-research questions. These three sub-research questions compose of some content topics that are thought to be included among the methods of bağlama training. In data-gathering process, literature was reviewed in many topic-based resources such as articles, books, theses, methods, internet and library mediums. At the result of the

\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, sakkas@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0008-9753-5364

\*\* Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mterzioglu@agri.edu.tr ORCID: 0000-0002-3464-722X

study, some suggestions were given by revealing the similarities and differences among these methods within the light of data that was gathered in the analysis process.

**Keywords:** Bağlama, method, bağlama method, bağlama training.

## 1. GİRİŞ

Geleneksel Türk Halk Müziği, kökeni Orta Asya'ya dayanan, savaşlar, göçler vb. toplumu kitlesel olarak doğrudan ilgilendiren olaylar neticesinde âşıklar, ozanlar, türkü yakıcılar aracılığı ile Anadolu'ya taşınmış ve Anadolu halkının sosyolojik yapısı ile şekillenmiş, toplumun sevinç, hüznün, sevdâ, gurbet, yoksulluk vb. durumlarını tema olarak işlemiş bir müzik türüdür.

Geleneksel Türk Halk Müziği için Yücel (2011) şu açıklamalarda bulunmuştur: “Türk Halk Musikisi genel bir ifadeyle; dünyada çok geniş alanlara yayılmış, çok çeşitli halklarla iletişime girmiş ve tesirlerde bulunmuş, büyük bir halk sanatıdır. Nüans, tavır ve şivelerinde farklılıklar bulunsa da Kafkasya, Türkistan, Ural, Kırım ve Sibiryâ bölgelerinde yaşayan tüm Türk ülke ve topluluklarında, müzik hususiyetlerinde ve algılayışlarında benzerlikleri görmek mümkündür” (s.2).

Geleneksel Türk Halk Müziği olarak adlandırılan bu tür, halkın arasında doğup, gelişip, şekillendiği için hiçbir zaman halkın duygu düşünce ve yapısından ayrı tutulamaz.

Özbek (1998) ise konu hakkında; “Halkın estetik eğilimini yansıtan, bir yandan halkın yarattığı, öte yandan sevgi ile benimsediği, çoğunlukla dinlediği müzik türüdür” (s.88). şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Geleneksel Türk halk müziği icrasında kullanılan temel çalgı ise “bağlama”dır. Bağlamanın kökeni konusunda iki farklı görüş mevcuttur. İlk görüş; gerek tezeneli gerekse yaylı çalgıların kökenlerinin Asya olduğu söylerken, diğer görüş Anadolu'da bu çalgıların daha önceden var olduğu yönündedir. (Yılmaz, 2011: 5)

Bunlardan birincisi Demirsipahi (1975) 'nin “Bağlamanın kökeni Kopuz'a dayanır. Kopuz Orta Asya'dan Çin'e, Kıpçaklara, oradan da Avrupa'ya yayılmış, Hunlulardan Bizans'a geçmiş, Oğuzlarla Anadolu'ya girmiş, Selçuklularla da yerleşmiştir. Kaşgarlı Mahmut'un yayınladığı Divan-ı Lügat-u Türk'te de Kopuz sözcüğüne rastlanmakta ve övgüleri yapılmakta. Yunus Emre'de de bağlama sözcüğü kullanılmaktadır. Kopuz da Bağlama gibi mızrapla çalınır, telli ve ozanlarca kullanılan hemen hemen bağlamadan dış görünüş olarak büyük bir ayrımı olmayan bir türdür” (s. 165). şeklindeki görüşüdür.

Diğer bir görüş ise: “Bugün kullanılan halk çalgılarımızın pek çoğu ilkçağdan beri Anadolu'da halklar tarafından kullanılıyordu. Yapılan araştırma ve kazılarda en ilginç bulgulardan biri de bugün halk müziği denince ilk akla gelen “bağlama”ya ilişkin. Bu çalgı ‘gövdesi, sapı, ta püskülüne kadar’ İ.Ö 1300 yıllarına ait Hitit kabartmalarında görülmektedir. Bu bulgular ışığında ‘kopuz-bağlama’ çağrışımında daha dikkatli davranılması gereği ortaya çıkıyor.” şeklindedir. (Kaynar, 1996: 26)

Bağlama çalgısı, yüzyıllar boyu süren değişim ve gelişim sürecinden sonra bugünkü halini almış ve Anadolu'nun her yöresinde icra edilen, halk müziğinin her form ve türünde kullanılabilen bir çalgı haline gelmiştir.

Anadolu'nun istisnasız her yöresinde çalınan bağlama, toplumun duygularını yansıtması ve gerek çalgının kendisine gerekse öğrencilerine kolay ulaşılabilmesi sebebiyle birçok kişi tarafından öğrenilmeye çalışılmış, günümüzde de bu süreç devam etmektedir.

Ülkemizde bağlama öğretimi iki farklı yol izlenerek yapılmaktadır. Bunlardan birincisi usta-çırak ilişkisi diğeri ise metotla öğretimdir.

Usta-çırak ilişkisi öğretim yönteminde yazılı veya görsel öğretici materyaller kullanılmamakla birlikte, öğrenci öğreticiyi dinleyerek ve izleyerek, diğeri bir deyişle taklit ederek onun çaldığı üslupla çalmaya çalışır.

“Usta-çırak ve meşk yöntemi öğretimlerinde herhangi bir yazılı metot izlenmemekte, genellikle eğitmenin (usta) çaldığı ezgiler, öğrenci (çırak) tarafından görsel ve duysal olarak algılanıp çalınmaya çalışılmaktadır” (Karkın vd., 2014: 134).

Diğeri bir yöntem ise Türk Dil Kurumu sözlüğündeki karşılığı “yöntem” olan “metot” öğretimidir.

“Yöntem anlamına gelen bu kelime, bir tekniğin, bir bilimin öğrenilmesine olanak veren kuralların doğru bir şekilde aktarıldığı kaynaklardır. Metotların diğeri amacı, çabuk, sistemli, en doğru ve en iyi biçimde öğrenilmesini sağlayan bilgi ve teknikler bütünüdür” (Büyük Larousse, 1992: 8074).

Metot ile öğrenmede ise durum şu şekildedir; Öğrenen, uzman tarafından hazırlanmış metodu yine bir uzman tarafından anlatılarak veya o metodu kendi kendine uygulayarak öğrenmeye çalışır.

Yapılan araştırmalar sonucu bağlama öğretiminde kullanılan metotlarda içerik, öğretim yöntemleri ve kullanılan terimler arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, yöntem kısmında isimleri yer alan metotların bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı inceleme ve analizleri yapılmıştır.

Bağlama öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde metot analiziyle ilgili az sayıda çalışma olduğu gözlenmiş, bu nedenle yapılan bu çalışmanın bağlama öğretimi için yararlı olacağı düşünülmüştür.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada bağlama öğretim metotlarının incelenerek analizinin yapılması, benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması ve bağlama öğretimine ilişkin yönlendirici önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “bağlama öğretiminde kullanılan metotların içerikleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur.

## 1.3. Alt Problemler

Yapılan bu araştırmanın alt problemlerini, incelenen metotlarda;

- Nota ve süre öğretimi nasıl yapılmıştır?
- Tezene vuruş yönlerinin öğretimi nasıl yapılmıştır?
- Tartım kalıplarının öğretimi nasıl yapılmıştır?

soruları oluşturmaktadır.

## 1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, bağlama öğretiminde kullanılan metotların incelenerek özelliklerinin ortaya çıkarılması, bağlama metotlarında yer verilen ortak ve farklı öğretim şekil ve modellerinin tespit edilmesi ve bu konuyla alakalı çalışma yapmak isteyenlere yol gösterici olduğunun düşünülmesi açısından önemlidir.

## 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; uzun sap bağlama öğretimi için yazılmış metotlardan seçilmiş olan 3 metot ile sınırlıdır.

## 2. YÖNTEM

Yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında konuyla ilgili kitap, tez, makale ve internet ortamları incelenerek kaynak taraması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini uzun sap bağlama öğretimi için yazılmış metotlar, örneklemini ise random (rasgele) yöntemiyle belirlenmiş 3 tane uzun sap bağlama öğretim metodu oluşturmaktadır. Çalışmanın içeriğinde örnekleme oluşturan her bir metodun analizi yapılmış ve karşılaştırılmıştır. Örneklem olarak seçilen uzun sap bağlama metotları ve yazarları;

- Bağlama Metodu I – Turabi Değerli
- Bağlama Öğretimi Yöntem ve Teknikleri – Savaş Ekici
- Karadüzen’de Bağlama Eğitimi Metodu – Ahmet Saçan olarak belirlenmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde yapılan çalışmaya ait bulgular ve yorumlar açıklanacaktır.

### 3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

#### 3.1.1. Bağlama metodu – I Turabi Değerli metodunun birinci alt probleme göre analizinin yapılması

- Nota Öğretimi

İncelenen metotta bütün notaların öğretimi aynı yöntemle yapıldığı için örnek olarak yalnızca do notası kullanılacaktır.



Şekil 1. Do notasının öğretilmesi



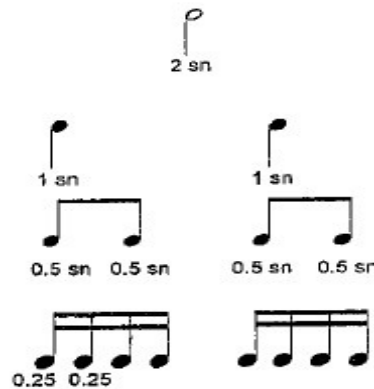
Şekil 2. Do notasının öğretilmesi ile ilgili egzersiz örneği

Analizi yapılan metotta nota öğretimi yapılırken tel grupları belirtilmiş bağlama sapı görseli ve dizek üzerinde, öğretilmek istenen notanın yeri gösterilmiştir ve aynı notanın öğretimi ile ilgili egzersiz örnekleri verilmiştir. Bu egzersiz örnekleri basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. İlk önce öğretilmek istenen notanın sap üzerindeki yerinin tamamen ezberlenmesi için yalnızca o sestten oluşan egzersiz örnekleri verilmiş, ardından pest ve tiz yönlerdeki yanaşık sesler eklenerek basit tartımlarda çalışmalar yapılmıştır. Egzersiz örneklerinin bazı vuruşlarında parmak numaralarının da belirtildiği tespit edilmiştir.

### • Süre Öğretimi

Metotta süre öğretimi aşağıda bulunan örneklerdeki gibi yapılmıştır.

“Bir ölçü içinde bölünebilen eşit parçalara denir. Zamanlar vuruşlarla belirtilir. Ölçünün zamanı ve vuruş süresi anahtarın hemen yanına yazılır” (Değerli, 2003).



Şekil 3. Süre Öğretimi

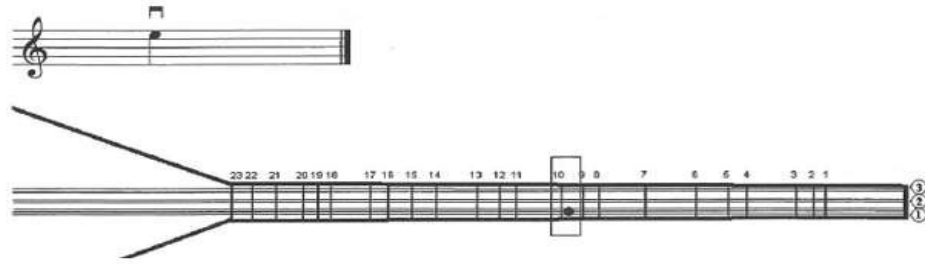


Metotta süre öğretimi yapılırken matematiksel ifadeler ve hesaplamalar kullanılmıştır. Süre öğretimine başlanırken ikilik nota esas alınmış ve bölünebilme süreleri onaltılık notalara kadar öğretilmiştir. İkilik notanın vuruş süresi iki saniye ile ölçülmüş, vuruş birimleri küçüldükçe sürelerinde aynı oranda azaldığı tespit edilmiştir.

### 3.1.2. Bağlama öğretimi yöntem ve teknikleri – Savaş Ekici metodunun birinci alt probleme analizinin yapılması

- **Nota Öğretimi**

İncelenen metotta bütün notalar aynı yöntemle öğretim çalışmaları yapıldığı için örnek olarak yalnızca mi notası kullanılacaktır.



Şekil 4. Mi notasının öğretimi



Şekil 5. Mi notasının öğretilmesine yönelik egzersiz örneği

Analizi yapılan metotta öğretilmek istenen notanın hem bağlamanın sapındaki hem de dizek üzerindeki yeri gösterilmiştir. Bağlamanın sapında notaların kaçınıcı perdede denk geldiği belirtilmiştir. Öğretilmek istenen nota için verilen egzersizlerin tamamının inici ya da çıkıcı olduğu fark etmeksizin 5 ses aralığında verildiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda bazı notaların üzerinde parmak numaralarının verildiği de gözlemlenmiştir.

- **Süre Öğretimi**

Analizi yapılan metotta süre öğretimi ile ilgili bilgi bulunmamaktadır.

### 3.1.3. Karadüzen’de bağlama eğitimi metodu – Ahmet Saçan metodunun birinci alt probleme göre analizinin yapılması

- **Nota Öğretimi**

İncelenen metotta nota öğretimi aşağıdaki gibi yapılmıştır.



Şekil 6. Nota Öğretimi



Şekil 7. Nota öğretimi için egzersiz örneği

Nota öğretimi dörtlük notaların altlarına isimleri yazılmak suretiyle, oktavdaki la notasından pestdeki la notasına kadar yapılmış, daha sonra nota öğretiminin dört ses aralığında verilen egzersizle pekiştirildiği tespit edilmiştir.

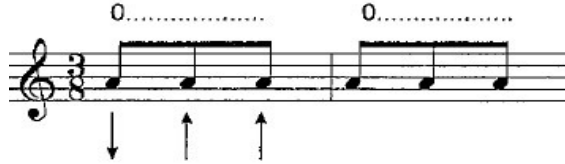
- **Süre Öğretimi**

İncelenen metotta süre öğretimi ile bilgi bulunmamaktadır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

#### 3.2.1. Bağlama metodu I – Turabi Değerli metodunun ikinci alt probleme göre analizinin yapılması

İncelenen metotta tezene yönlerinin öğretimi aşağıda bulunan örneklerdeki gibi yapılmıştır.



Şekil 8. 3/8'lik ritim kalıbında tezene yönlerinin öğretilmesi



Şekil 9. 7/8'lik ritim kalıbında tezene yönlerinin öğretilmesi

Metotta tezene vuruş yönleri öğretilirken ritim kalıpları kullanılmış her bir vuruşa denk gelen tezene vuruş yönleri ok işaretleri ile (↓↑) belirtilerek öğretilmiştir.

#### 3.2.2. Bağlama öğretimi yöntem ve teknikleri - Savaş Ekici metodunun ikinci alt probleme göre analizinin yapılması

İncelenen metotta tezene vuruş yönlerinin öğretimi aşağıdaki örneklerdeki gibi yapılmıştır.



Şekil 10. Dörtlük notanın tezene vuruş yönlerinin öğretilmesi



Şekil 11. Sekizlik notaların tezene vuruş yönlerinin öğretilmesi

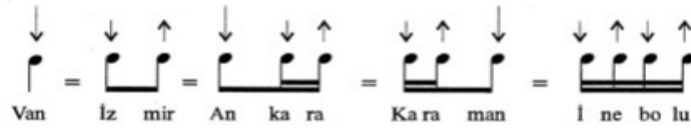


Şekil 12. Onaltılık notaların tezene vuruş yönlerinin öğretilmesi

Yapılan çalışmalar sonucu incelenen metotta dörtlük, sekizlik ve onaltılık tartım kalıplarından oluşan notaların tezene vuruş yönleri, dizek üzerinde yukarı ve aşağı yönlerini belirten “ $\square$  v” işaretleri ile öğretilmiştir.

### 3.2.3. Karadüzen’de bağlama eğitimi metodu – Ahmet Saçan metodunun üçüncü alt probleme göre analizinin yapılması

İncelenen metotta tezene vuruş yönlerinin öğretimi aşağıdaki örnekteki gibi yapılmıştır.



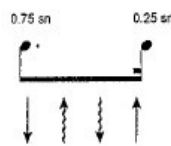
Şekil 13. Tezene vuruş yönlerinin öğretimi

Metotta bir dörtlük notanın süre değerine eşit olan farklı tartım kalıpları kullanılarak tezene vuruş yönleri öğretilmiştir. Bu tartım kalıplarının şehir ve ilçe isimleriyle kodlandığı tespit edilmiştir. Tezene vuruş yönleri ise ok işaretleri (↓↑) ile gösterilmiştir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

#### 3.3.1. Bağlama metodu I – Turabi Değerli metodunun üçüncü alt probleme göre analizinin yapılması

Tartım kalıplarının öğretilmesine ilişkin bir tane örnek tespit edilmiştir.



Şekil 14. Noktalı sekizlik ve onaltılıktan oluşan tartım kalıbının öğretimi

İncelenen metotta sadece noktalı sekizlik ve onaltılıktan oluşan tartım kalıbının öğretimine ilişkin bilgi bulunmuştur. Diğer tartım kalıpları hakkında her hangi bir bilgi bulunmamaktadır.

### 3.3.2. Bağlama öğretimi yöntem ve teknikleri - Savaş Ekici metodunun üçüncü alt probleme göre analizinin yapılması

İncelenen metotta tartım kalıplarının öğretimi aşağıda verilen örneklerdeki gibi yapılmıştır. Basit tartım kalıplarının tamamı aynı yöntemle öğretildiği için örnek olarak sadece iki tartım kalıbı kullanılmıştır.



Şekil 15. Dört onaltılık notadan oluşan tartım kalıbının öğretilmesi



Şekil 16. Dört onaltılık notadan oluşan tartım kalıbının öğretilmesine yönelik egzersiz



Şekil 17. Bir sekizlik ve iki onaltılık notadan oluşan tartım kalıbının öğretilmesi

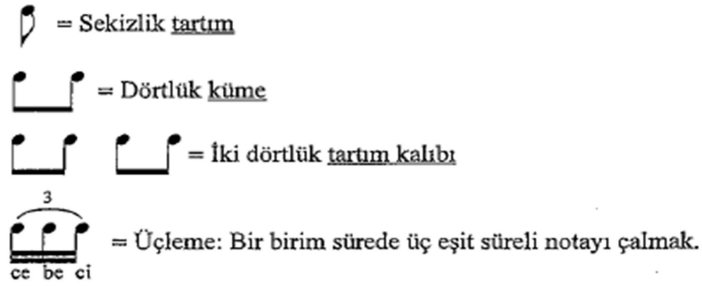


Şekil 18. Bir sekizlik ve iki onaltılık notadan oluşan tartım kalıbının öğretilmesine yönelik egzersiz

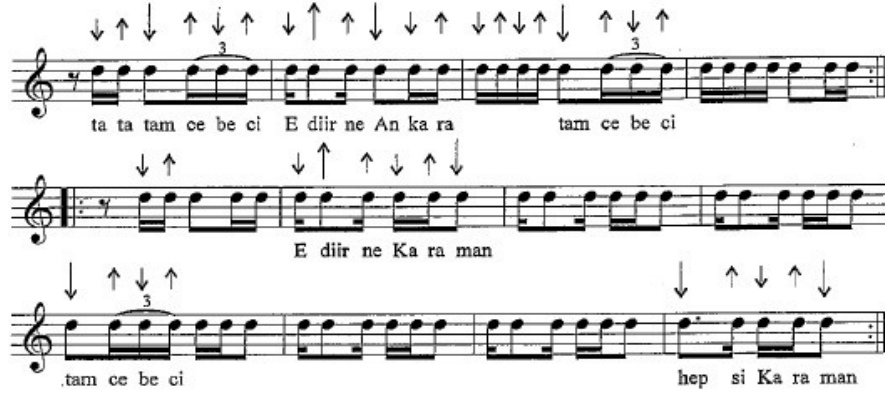
Dört onaltılıktan, bir sekizlik ve bir onaltılıktan, senkoplu kalıplardan, noktalı sekizlik ve onaltılıktan oluşan tartım kalıpları 2/4'lük usul ile yazılmış egzersizlerle öğretilmeye çalışılmıştır. Egzersize başlamadan önce öğretilmesi hedeflenen tartım kalıbı yazılmış ve geneli o tartım kalıbından oluşan melodik egzersizlerle öğretilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda her ölçüde sadece bir notanın üzerine parmak numarasının eklendiği tespit edilmiştir.

### 3.3.3. Karadüzen'de bağlama eğitimi metodu – Ahmet Saçan metodunun üçüncü alt probleme göre analizinin yapılması

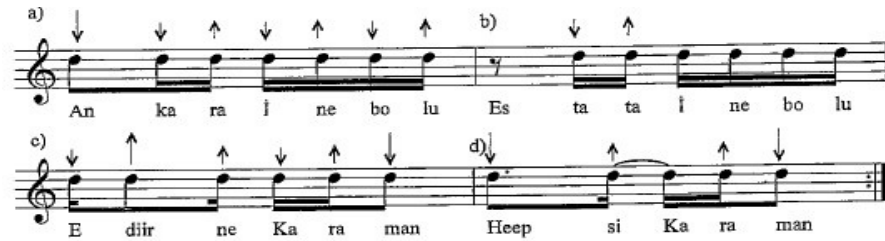
İncelenen metotta tartım çalışmaları aşağıda verilen örneklerdeki gibi yapılmıştır.



Şekil 19. Tartım kalıplarının öğretilmesi



Şekil 20. Tartım kalıplarının öğretilmesi ile ilgili egzersiz



Şekil 21. Tartım kalıplarının öğretilmesi ile ilgili egzersiz

İncelenen metotta tartım öğretim çalışmaları, tartım kalıplarını oluşturan kümelerin öğretimi ve bu kümelerden oluşturulan kalıplarla ilgili egzersizler verilerek yapılmıştır. Verilen egzersizler şehir ve ilçe isimleri ile kodlanmıştır. Tek ses üzerinde verilen bu tartım kalıbı egzersizleri öğretilirken kullanılması gereken tezene yönleri belirtilmiştir.

## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

### 4.1. Sonuç

Bu çalışmada uzun sap bağlama öğretimi metotları arasından seçilen metotlar karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmiş, alt problemler oluşturularak belirlenen metotların analizi yapılmıştır. Karşılaştırmalı olarak incelenen uzun sap bağlama öğretimi metotlarının içeriklerinden çıkan sonuçlar şu şekildedir;

#### 4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

- İncelenen metotların tamamında nota öğretimi yapıldığı tespit edilmiştir.
- *Bağlama Eğitimi I / Turabi Değerli ve Bağlama Öğretimi Yöntem Teknikleri/Savaş Ekici* metotlarında nota öğretimi, notaların yerlerinin bağlama sapı ve dizek üzerinde gösterilerek yapılmıştır. Notaların dizek üzerinde ve bağlama sapı üzerinde tamamı gösterilmemiştir.
- *Karadüzen'de Bağlama Eğitimi/Ahmet Saçan* metodunda nota öğretimi sadece dizek üzerinde yapılmış, nota yerlerinin diğer iki metotta olduğu gibi bağlama sapı üzerinde gösterilmediği tespit edilmiştir.
- İncelenen metotların tamamında nota öğretimini pekiştirmek için egzersizler verildiği tespit edilmiştir.
- İncelenen metotlar arasında süre öğretimine yönelik bilgi bulunan tel metot *Bağlama Eğitimi I/Turabi Değerli* olarak tespit edilmiştir. İncelemesi yapılan diğer iki metotta süre öğretimine ilişkin bilgi bulunmamaktadır.
- *Bağlama Eğitimi I/Turabi Değerli* metodunda süre öğretimi ikilik notadan onaltılık notaya kadar yapılmıştır.

#### 4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

- İncelenen metotların tamamında tezene vuruş yönlerinin öğretiminin yapıldığı tespit edilmiştir.
- Tezene vuruş yönleri, *Bağlama Eğitimi I / Turabi Değerli* ve *Karadüzen'de Bağlama Eğitimi/Ahmet Saçan* metotlarında ok işareti ile (↓↑) gösterilmiştir.
- *Bağlama Öğretimi Yöntem Teknikleri/Savaş Ekici* metodunda ise (■ ▼) işaretleri ile yapıldığı tespit edilmiştir.
- Tezene vuruş yönü öğretiminin *Bağlama Eğitimi I / Turabi Değerli* metodunda 3/8'lik, 7/8'lik vb. ritim kalıpları kullanılarak,
- *Bağlama Öğretimi Yöntem Teknikleri/Savaş Ekici* ve *Karadüzen'de Bağlama Eğitimi/Ahmet Saçan* metotlarında ise tartım kalıpları üzerinde yapıldığı gözlemlenmiştir.
- İncelenen metotların tamamında her notanın tezene vuruş yönünün belirtildiği tespit edilmiştir.
- Tezene yönlerinin tartım kalıpları üzerinde öğretildiği metotlarda tartım kalıplarının farklı şekillerde kodlandığı tespit edilmiştir.
- Tartım kalıpları; *Karadüzen'de Bağlama Eğitimi/Ahmet Saçan* metodunda İnebolu, Ankara, Karaman vb. şehir ve ilçe isimleri kullanılarak,

- *Bağlama Öğretimi Yöntem Teknikleri/Savaş Ekici* metodunda ise dört onaltılık, bir sekizlik iki onaltılık vb. uluslararası standartlar kullanılarak isimlendirilmiştir.

#### 4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

- İncelenen metotların tamamında tartım kalıplarının öğretimi yapılmıştır.
- *Bağlama Eğitimi I / Turabi Değerli* metodunda yalnızca noktalı sekizlik ve onaltılık tartım kalıbının öğretiminin yapıldığı tespit edilmiştir. Diğer tartım kalıplarının öğretimi hakkında bir bilgi bulunmamaktadır.
- *Bağlama Öğretimi Yöntem Teknikleri/Savaş Ekici* metodunda sekizlik ve onaltılık notalardan oluşan tartım kalıplarının tamamının öğretildiği aynı zamanda öğretilen kalıpların her biri için ayrı olarak melodik egzersizler verildiği tespit edilmiştir.
- *Karadüzen 'de Bağlama Eğitimi/Ahmet Saçan* metodunda önce tartım kalıplarını oluşturan kümeler öğretilmiş, daha sonra egzersizlerle pekiştirilmiştir. Bu egzersizlerin aynı ses üzerinde oluşturulduğu tespit edilmiştir.
- *Bağlama Öğretimi Yöntem Teknikleri/Savaş Ekici* ve *Karadüzen 'de Bağlama Eğitimi/Ahmet Saçan* metotlarında tartım kalıplarının öğretimi için verilen egzersizlerde tezene yönlerinin belirtildiği tespit edilmiştir.
- Tartım kalıpları; *Bağlama Öğretimi Yöntem Teknikleri/Savaş Ekici* metodunda dört onaltılık, iki onaltılık bir sekizlik vb. uluslararası standartlar kullanılarak, *Karadüzen 'de Bağlama Eğitimi/Ahmet Saçan* metodunda ise şehir ve ilçe isimleri kullanılarak kodlandığı tespit edilmiştir.

#### 4.2. Öneriler

- Bağlama öğretiminde kullanılan tüm metotların karşılaştırmalı incelemelerinin yapılması,
- Yapılan metot çalışmalarının yayınlanmadan önce alan uzmanı kişiler tarafından incelemesinin yapılması,
- Hazırlanan metotlara sadece kitap olarak değil interaktif ortamda da ulaşımının sağlanması,
- Metotlarda verilen bilgilerin uygulamalarının ek olarak CD, DVD vb. dijital dosyalarla verilmesi, desteklenmesi,
- Bağlama öğretiminde öğretim yöntem ve teknikleri ilkelerinin uygulanması,
- Bağlama öğretimine yönelik seminer, kongre, çalıştay vb. toplantıların daha sık düzenlenerek daha fazla bilimsel çalışmanın yapılmasının sağlanması önerilmektedir.

#### KAYNAKLAR

- Büyük Larousse, C.7-C.16, İstanbul: Gelişim Yayınları, 1992.
- Değerli, T. (2003). *Bağlama eğitimi I*. İzmir: Senfoni Müzikevi.
- Demirsipahi, C. (1975). *Türk halk oyunları*. Ankara: TTK Basımevi.
- Ekici, S. (2012). *Bağlama eğitimi yöntem ve teknikleri*. Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Karkın, M., Pelikoğlu M.C., Haşhaş, S. (2014). Bağlama enstrümanının öğretim yöntemleri kapsamında yöresel tavırların Değerlendirilmesi, *Art-e Sanat Dergisi*, 7(13), 129-148.

- Kaynar, Ü. (1996). *Türk halk kültürü ve halk müziği*. İzmir: Ege Yayınları.
- Saçan, A. (2001). *Karadüzen'de bağlama eğitimi*. İzmir: Meta Basım Matbaacılık.
- Özbek, M. (1998). *Türk halk müziği el kitabı I*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayıncılığı.
- Yılmaz, A. (2011). *Günümüzde profesyonel bağlama icrasında değişimler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, H. (2011). Türk Halk Müziği üzerine bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 26: 1-13.

**Atıf İçin/For Citation:** Akkaş, S. ve Terzioğlu, A. M. (2020). Uzun sap bağlama öğretimi için yazılmış metotların çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılarak incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 115-127.



## FLİPPED ÖĞRENME UYGULAMASININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE ETKİSİ\*

Sevda KOÇ AKRAN\*\*, Fatih BAYRAK\*\*\*

*Makale Geliş Tarihi: 17.05.2020*

*Makale Kabul Tarihi:28.09.2020*

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı, flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırmada baskın-az baskın karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 105 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve problem çözme becerisi testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada verilerin analizinde problem çözme becerisi testi için ilk olarak normallik testi yapılmıştır. Normallik testi sonucunda bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamalarıyla problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür. Öğretmen adayları bu uygulamaları esnek bir öğrenme ortamı olarak tanımlamışlardır. Esnek öğrenme ortamında bir problemi tanımlamayı, problem hakkında bilgi toplamayı ve uygun çözümler üretmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra flipped öğrenme uygulamalarında teknolojik araçları kullanma konusunda problem yaşadıklarını vurgulamışlardır. Araştırmada bu sonuçlardan hareketle bir takım öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme, Flipped öğrenme, problem, problem çözme becerisi.

## THE EFFECT OF THE FLIPPED LEARNING IMPLEMENTATION ON THE CANDIDATE TEACHERS' PROBLEM SOLVING SKILLS

### Abstract

The main aim of this research is to determine the effect of the flipped learning implementation on the candidate teachers' problem solving skills. The dominant-less dominant mixed pattern was used in the research. The study group of the research consists of 105 candidate teachers studying at Education Faculty of Siirt

\* 2018-SİÜEĞT-060 Siirt Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (Münferit Proje) kapsamında hazırlanan çalışmanın bir bölümünden türetilmiştir.

\*\* Doç.Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Bölümü, sevdakc@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4205-0148

\*\*\* Dr.Öğr.Üyesi, Siirt Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Makine Mühendisliği Bölümü, fatih.byrk@gmail.com, ORCID:0000-0003-3715-6458

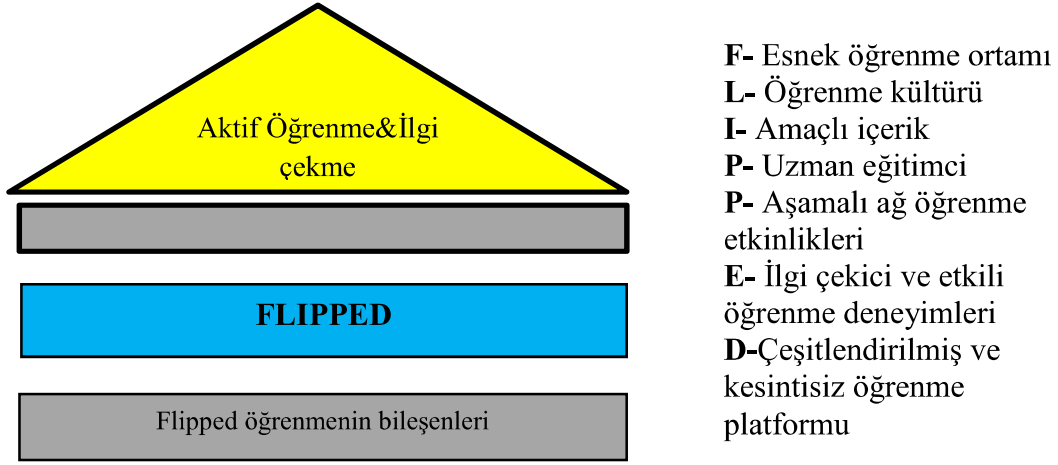
University in 2019-2020 academic year. In the research, semi-structured interview form developed by researcher, problem solving skill test were used as data collection tool. In addition, in the research, the data was supported by quotations made through document analysis. In the research, the normality test was performed first for the problem solving skill test in the analysis of the data. As a result of the normality test, dependent and independent t-test was used. Descriptive and content analysis methods were used in the analysis of qualitative data. As a result of the research, it was seen that teacher candidates' problem solving skills increased with flipped learning implementations. Candidate teachers defined these implementations as a flexible learning environment. They stated that in the flexible learning environment, they learned to define a problem, to gather information about the problem and to produce appropriate solutions. In addition, they emphasized that they had problems using technological tools in flipped learning implementations. Based on these results, some suggestions were presented in the research.

**Keywords:** Teaching, flipped learning, problem, problem solving skills.

## 1. GİRİŞ

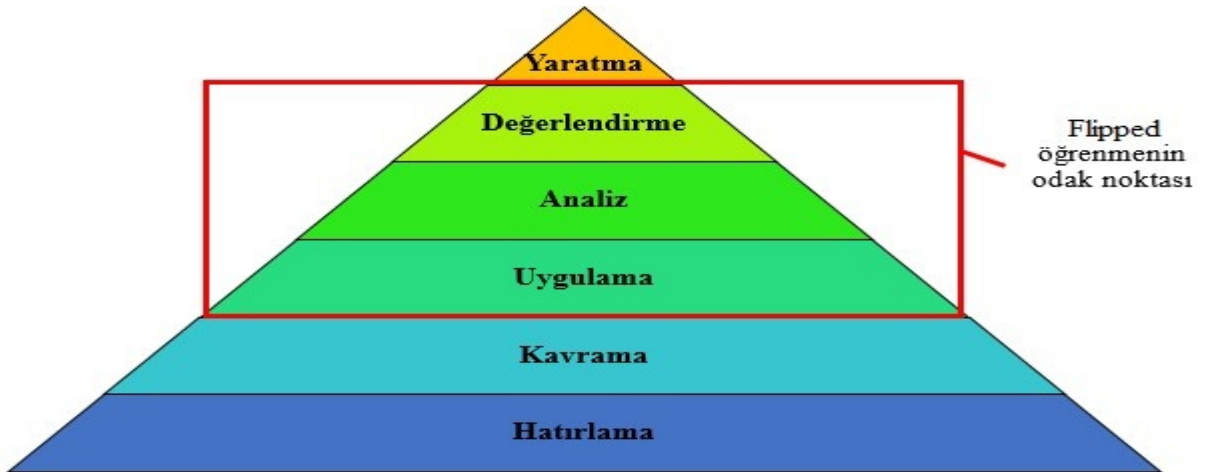
Flipped öğrenme, geleneksel öğretim ile çevrimiçi öğrenmenin birlikte kullanıldığı harmanlanmış öğrenme türlerinden biridir (Bergmann ve Sams, 2012). Bu öğrenme türü teknolojiyi öğretim sürecinde ön planda tutmaktadır. Teknolojinin önemine dikkat çekmesinden dolayı da birçok araştırmanın konusu haline gelmiştir. Teknoloji ve Flipped öğrenme ilişkisini vurgulayan bu araştırmalardan biri 2000 yıllarda Baker'ın "The classroom flip, using web course management tools to become the guide by the side" çalışmasıdır. Baker (2000) bu çalışmasında ilk defa "FLIP" kavramına vurgu yapmıştır. Hatta bu vurguyu 1996-1998 ve sonrasında katıldığı konferanslarda da dile getirmiştir. Baker (2000) gibi flipped öğrenme konusunda önemli çalışmaları bulunan diğer bir araştırmacılar Lage, Platt ve Treglia'dır. Lage, Platt ve Treglia'ya (2000) göre flipped öğrenme sınıflarında "öğrenme" anlayışı tamamen değişmiş ve yıllarca uygulanan geleneksel sınıf anlayışı flipped öğrenme sınıflarında tersine dönmüştür. Böyle bir sınıf anlayışı özellikle çağdaş eğitim ortamlarında son yıllarda kullanılmaya başlanmış ve kullanılması konusunda öneriler yapılmıştır. Kwan Lo ve Foon Hew (2017) bu önerileri Bono'nun (2000) altı şapka düşünme tekniğinden hareketle ele almış ve açıklamıştır. Yani flipped öğrenmenin diğer eğitim anlayışlarından farkını "altı şapka düşünme" tekniğiyle ortaya koymuş ve incelemişlerdir. Altı farklı renkle araştırmacıların flipped öğrenme modeli hakkındaki bakış açılarını değerlendirmiştir. Başka bir deyişle, Bono (2000) her şapkanın temel özelliğini belirterek flipped öğrenme konusunda yapılan araştırmaları şapkaların bu özellikleriyle ilişkilendirmiş ve flipped öğrenmenin olumlu-olumsuz yönleri konusunda eğitimcilere bilgiler vermiştir. Bu görüşü Bergmann ve Sams'ın çalışmaları destekler niteliktedir. Flipped öğrenme kavramını ilk kez Kimya dersinde kullanan Bergmann ve Sams öğrencilerin derse gelmeden önce konuları videolarda izlediklerini ve anlaşılmayan noktaları kendi aralarında tartışarak açıkladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim sürecine bu şekilde aktif katılım gösteren öğrencilerin derse yönelik ilgilerin arttığı görülmüştür. Bu yönüyle ele alındığında flipped öğrenmenin yapılandırmacı eğitim anlayışının esaslarına uygun olduğu görülmektedir (Akgün ve Atıcı, 2017;Chao, Chen ve Chuang, 2015). Çünkü her ikisi de öğrenci merkezlidir. Öğretim sürecinde öğrenci aktif öğretmen rehberdir. Öğretmen rehberliğinde öğrenciye problem çözme (Little, 2015), eleştirel ve yaratıcı düşünme, bilgi, teknoloji gibi birçok okuryazarlık becerisi kazandırılmaktadır

(Öztürk ve Alper, 2019). Flipped öğrenme belirtilen becerileri bireye kazandırırken bir takım bileşenlerini göz önünde tutmaktadır.



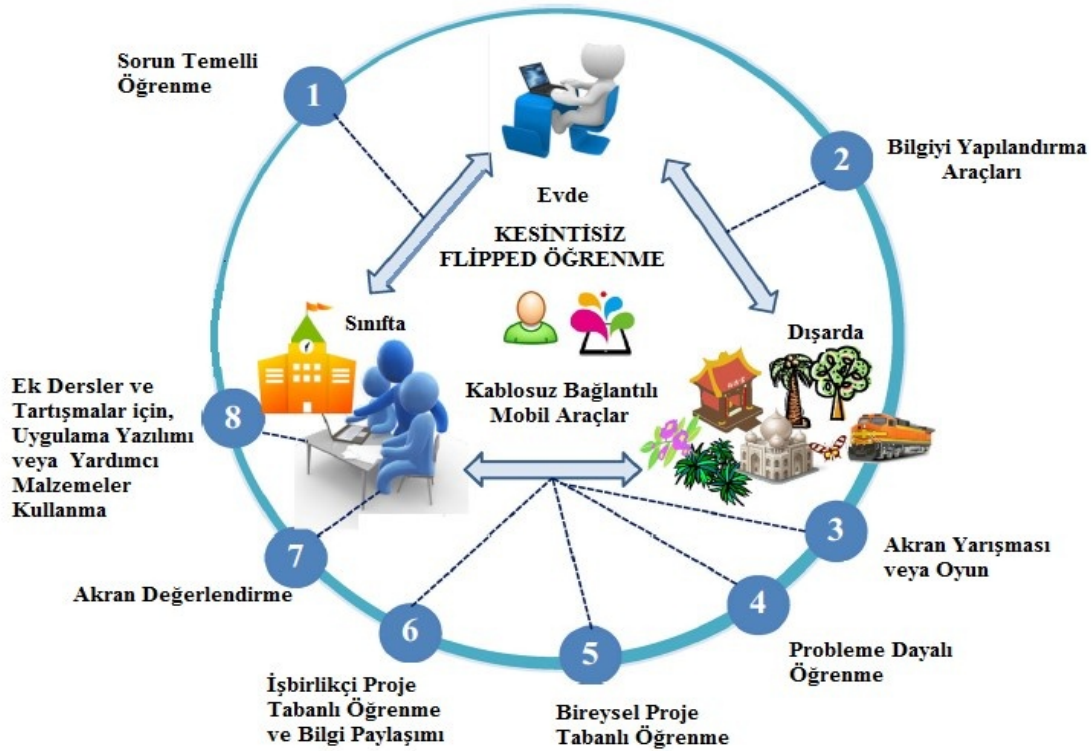
**Şekil 1.** Flipped öğrenmenin yedi bileşeni (Wu, Chen Hsieh, Yang, 2017).

Chen, Wang, Kinshuk, and Chen (2014) flipped öğrenmenin yedi bileşeninden bahsetmektedir. Bu bileşenler şunlardır: Flipped öğrenmede öğrenciye uygun çevre koşulları ve esnek bir öğrenme ortamı sunulmaktadır. Öğrenciler arasında işbirliği ve paylaşım bulunmaktadır. Öğrenen ve öğretene karşılıklı iletişim halindedir. Öğretmen (öğretmen) öğrenciye rehberlik etmektedir. Konuların ve içeriklerin sunulmasında öğrenci teknoloji etkin bir şekilde kullanmaktadır. Başka bir deyişle bu konular rastgele değil, belirli bir amaç doğrultusunda teknolojik araçlarla öğrencinin kullanımına sunulmaktadır. Öğrenci öğreneceği ve ya öğrendiği her konuyu belirli bir aşamayla ve anlamlı öğrenmeyle gerçekleştirmektedir. Bu bileşenler arasında öğrenciler için çevre koşulları önemli olarak görülmektedir. Çünkü öğrenciler flipped öğrenmeyle öğretimini evde, okulda ya da farklı bir ortamda zaman ve mekân sınırı olmadan gerçekleştirmektedir. Flipped öğrenme ortamında yapılan bu öğretim Bloom taksonomisinin aksine yaratma basamağından hatırlama basamağına doğru yapılmaktadır.



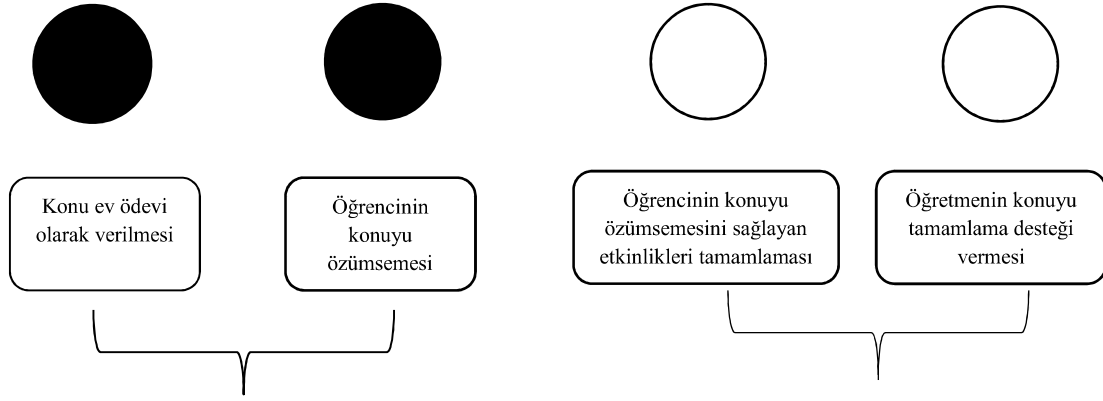
**Şekil 2.** Flipped öğrenmenin sınıf içi etkinliklerdeki hedefleri (Hwang, Lai ve Wang, 2015).

Şekil 2’de görüldüğü üzere, flipped öğrenmede öğrenci öğrenmelerini gerçekleştirirken, Bloom taksonomisinin tersine bir anlayışla öğretim sürecine katılmaktadır. Özellikle öğretmen flipped öğrenme ortamındaki öğretimi Bloom taksonomisi anlayışının terine yapılandırmaktadır. Yani geleneksel eğitimde Bloom taksonomisini kullanan bir öğretmen ilk olarak bilgi/hatırlama düzeyinden başlayarak sentez/oluşturma ve değerlendirme basamağına geçmektedir. Flipped öğrenmeyi kullanan bir öğretmen ise öğrencilerin problem çözme gibi üst düzey becerilerini kullanması için oluşturma/yaratma basamağından başlamakta sonra en temel basamak olan hatırlama düzeyine doğru etkinlikleri sıralamaktadır. Etkinliklerde özellikle hatırlama ve kavrama düzeyindeki davranışlarını daha çok okul dışında gerçekleştirmektedir. Bunu yaparken öğretmen ve öğrenen aynı ortamda bulunmak zorunda değildir. Çevrim içi öğrenme ortamlarıyla öğrenenler, internet teknolojisi olanağından fazlasıyla yararlanmaktadır (Bolat, 2016; Chen Hsieh, Wu ve Marek, 2016; Tarhan, 2019). Flipped öğrenme ortamında öğretmen teknolojik araçlarla evde ders okulda ödev anlayışına uygun bir öğretim yapmaktadır (Bakınız: Şekil 3).



Şekil 3. Kesintisiz flipped öğrenmenin gösterimi (Hwang, Lai ve Wang, 2015).

Flipped öğrenme ortamında öğrenme, senkron ve asenkron sistemler yardımı yapıldığı için öğrenciler her zaman öğrenme sürecinde aktiflerdir. Bu öğrenmede geleneksel eğitimin aksine ders dışı öğrenmeler daha çok ön planda tutulmaktadır. Oysaki geleneksel sınıf ortamlarında öğrenmeler okul içinde gerçekleşmekte ve evde öğrenci tekrar ve ödev ağırlıklı çalışmalarla zaman geçirmektedir (Johnson, 2010). Flipped öğrenmede ödev sorunu bulunmamaktadır. Anlamadıkları ve ya yapamadıkları ödevleri sınıf içinde öğretmene anında sormaktadır. Buna karşın, geleneksel eğitimde ödevler hakkında dönüt almak biraz daha zaman almaktadır.



**Şekil 4.** Geleneksel ve flipped öğrenme modeli-I (Moravec, Williams, Aguilar-Roca ve O'Dowd, 2010; Akt: Ünsal, 2018).

Flipped öğrenmede öğrenci ve öğretmen her zaman iletişim ve etkileşim halindedir. Bu iletişim sürecine öğrencilerin aileleri de katılmaktadır. Aileler çocuklarının başarılı ve başarısız oldukları yönleri daha rahat görmektedir. Şeffaf bir eğitim anlayışıyla flipped öğrenme öğrencilerin yakın ve uzak hedeflerinin belirlenmesi konusunda alternatif model, yöntem ve teknikler sunmaktadır (Bolat, 2016; Filiz ve Kurt, 2015; Sams ve Bergmann, 2014). Bütün bu yönleriyle ele alındığında flipped öğrenmenin bilgi toplumu eğitim anlayışına uygun bir model olduğu söylenebilir. Bu sebeple flipped öğrenme gibi çağdaş yaklaşımları öğretim programlarına ve sınıf içi/dışı uygulamalara yansıtmak istenmektedir. Öğretmen bu uygulama sürecinin başarılı olmasında önemli bir öge olarak görülmektedir. Flipped öğrenmede öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini organize eden kişidir. Ders öncesi ve sonrası hazırladığı videolarla öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Öğretim süreci boyunca öğrenciye rehber olmaktadır. Bu sebeple flipped öğrenme sınıfında bulunan bir öğretmenin başta teknoloji okuryazarlığı, problem çözme gibi üst düzey becerilere sahip olması beklenmektedir. Çünkü öğretmen teknolojiyi kullanabilen, üst düzey becerilere sahip olan bir kişi olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Bu bakış açılarıyla ele alındığında flipped öğrenme sınıfında öğretmenin sorumluluğunun çok olduğu görülmektedir. Öğretmene yüklenen bu sorumlulukla flipped öğrenme, “öğrenmeyi öğrenme” sürecinde öğretmeninde öğrenci gibi öğrenmesini desteklemektedir. Öğretmenin böyle bir desteği kullanması başta hizmet öncesinde aldığı eğitimle ilişkili olması gerekmektedir. Çünkü öğretmenin mesleki becerisi “mesleğinde geçirmiş olduğu deneyim” kadar, üniversitedeki aldığı eğitimle de ilişkilidir. Üniversite eğitiminde, teknolojik araçları ve çağdaş yaklaşımları bilmeyen bir öğretmen adayının, toplumun beklediği çağdaş öğrenci profilini yetiştirmesi beklenmemelidir. Aksine, bir öğretmen adayının teknolojik çağa uyum sağlaması, öğrenme-öğretme sürecini nasıl kullanacağını, karşılaştığı olaylara nasıl çözeceği vs. bilmesi gerekmektedir. Kısacası öğretmen adayı gelecekte topluma rehber olan, bilgi, beceri ve deneyimleri ile topluma rehberlik eden, kişi olduğunu unutmamalıdır. Eğitim sistemi de bu gerçeği göz önünde tutarak flipped öğrenme modeli gibi çağdaş eğitim anlayışlarını üniversite ortamında başlatarak öğretmen adaylarının kullanımına sunulmalıdır. Bunun yanı sıra flipped öğrenmenin eğitimin her basamağında/döneminde bireyin teknolojiyi kullanma, üst düzey becerilerine, olaylara yönelik tutumlarına önemli katkı sağlayan bir çağdaş anlayışı olduğu vurgulanmalıdır. Bu

sebeple, son yıllarda başta ABD olmak üzere dünyanın birçok gelişmiş ülkesinde flipped öğrenme üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmalarda flipped öğrenme modelinin gelecekteki öğretim programlarına, sınıf içi/dışı öğrenme-öğretme süreçlerine, toplumda problem çözen bireylerin yetiştirilmesine, teknoloji çağında teknolojiyi aktif kullanan bireylerin eğitilmesine vs. önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Atwa, Din ve Hussin, 2017; Davies, Dean ve Ball, 2013; O’Flaherty ve Philips, 2015; Koç, 2016; Vaughan, 2014; Verleger ve Bishop, 2013). Böyle bir düşünce bugün bilgi toplumu eğitim anlayışının benimsendiği toplumlarda daha çok dikkate alınmakta ve flipped öğrenme konusunda çalışmalara ağırlık verilmektedir.

Ülkemiz de son yıllarda araştırmacılar flipped öğrenme modeline dikkat çekmektedir. Çünkü bu gün ülkemizde yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun öğretim programları uygulanmaktadır. Bu programlarda teknoloji okuryazarlığına vurgu yapılmaktadır. Flipped öğrenmenin anahtar kavramı olan teknolojiyle öğrencilere birçok beceri kazandırılacağı bilinmektedir. Böylelikle öğretim programlarında flipped öğrenme modelinin önemini ortaya koyan çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar daha çok alan yazı türünde olmaktadır (Abeysekera ve Dawson, 2015; Akkoyunlu ve Gündüz, 2015; Arnold-Garza, 2014; Chao, Chen ve Chuang, 2015; Critz ve Knight, 2013; Gençer ve Gürbulak ve Adıgüzel, 2014; Hawks, 2014; Kara, 2016; Kara, 2015; Koç, 2016; Tan, Brainard ve Larkin, 2015; Turan, 2015; Verleger ve Bishop, 2013). Buna karşın geleceğin mimarları olan öğretmen adaylarına ve 21.yüzyıl becerilerden biri olan problem çözmeye yönelik çok az çalışma bulunmaktadır (O’Flaherty ve Philips, 2015; Turan ve Göktaş, 2015). Buradan hareketle, eğitimin dört duvar arasında sınırlı olmadığı gerçeğini dikkate alan flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesinden hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kontrol grubunun ön test ve son test, problem çözmeye becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test, problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ve flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, problem çözme becerilerine ilişkin puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Flipped öğrenme uygulamalarının etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik bu çalışmada, baskın-az baskın karma desen kullanılmıştır.

Creswell'a (2015) göre karma desende nicel ve nitel desenler birlikte ele alınmaktadır. Bu araştırmada da baskın olarak nicel, az baskın olarak da nitel desen kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda, flipped öğrenme uygulamasının, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla, yarı deneysel desenlerden biri olan, öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desenin özelliklerine baktığımızda; gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılır ve eşleştirme yapılan gruplar işlem gruplarına seçkisiz olarak atanırlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012:208). Desenin simgesel görünümü, Şekil 5'de verilmiştir.

Grup		Öntest	İşlem	Sontest
D	M	O <sub>1</sub>	X	O <sub>3</sub>
K	M	O <sub>2</sub>		O <sub>4</sub>

**Şekil 5.** Öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012:208).

**D:** Deney Grubu

**K:** Kontrol Grubu

**M:** Grupların oluşturulmasında yansızlık

**X:** Bağımsız Değişken Düzeyi

**O:** Ölçme, Gözlem

Araştırmanın nicel boyutunda ise veri çeşitliliğini sağlamak ve nicel bulguları daha anlaşılır kılmak amacıyla, araştırmada ayrıca nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2012) göre, durum çalışması, "bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım" dır. (s.21). Durum çalışmalarında, birden fazla olayın, programın vs. derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Bu araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamasının, güçlü ve zayıf yönleri konusunda görüşlerini belirtmeleri ve araştırmacının flipped öğrenme ile yapılan uygulamalar konusunda kendi bakış açısını yansıtması, çeşitli değerlendirmelerde bulunması istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın, 4. alt problemine cevap aranmıştır. Araştırma kapsamında, deney grubundan uygulama esnasında hem öğretmen adayı hem de araştırmacıların günlükleri ile; uygulama sonrasında ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve doküman incelemesiyle veriler toplanmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve seçkisiz olarak belirlenen 105 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliği

Grup	Cinsiyet				
	N	Kız		Erkek	
		f	%	f	%
Deney Grubu	55	26	54,16	29	50,88
Kontrol Grubu	50	22	45,83	28	49,12
<b>TOPLAM</b>	105	48	100	57	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, deney grubunun %54,16’sı kız, %50,88’i erkektir. Kontrol grubunun %45,83’ü kız ve %49,12’si erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Araştırmada çalışma grubuna flipped öğrenme uygulamaları 15 hafta sürmüştür. İlk iki haftada gruplar oluşturulmuş ve flipped learnig uygulamaları hakkında genel bilgiler verilmiştir. Kalan iki hafta sürecinde ise deney ve kontrol gruplarına ön ve son testler uygulanmış ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır.

Deney grubuna yapılan flipped öğrenme uygulamalarından bazıları şunlardır:

#### Sınıf İçi Uygulamalar

- Bilgisayardan gelişim dönemleri ve kuramlar hakkında bulmaca hazırlama
- Bilgisayardan Word belgesine karikatür çizme
- Drama tekniğini kullanarak grup çalışması yapma
- Etkileşimli tahtada gelişim ve öğrenme konularıyla ilgili film izleme
- Gelişim ve öğrenme konusuyla ilgili Microsoft Office Powerpoint sunusu hazırlama
- “Mail” aracılığıyla etkinlikleri paylaşma
- “Excel”de web sitesi ara yüzü hazırlama
- Gelişim ve öğrenme konusuyla ilgili test hazırlama ve hazırlanan testlerin puanlamasında Excel kullanma
- Sınıfta farklı yöntem ve teknikleri kullanma (6 şapka, 6 ayakkabı, Pazar yeri vs.) . Bu yöntem ve teknikleri kullanan öğretmen adaylarının videolarını whatsapp yoluyla paylaşma
- Yapılan etkinlikler akıllı telefonla paylaşımlar yapmaları istenmiştir.
- Öğretmen adaylarına dersten önce videolar ve çalışma yaprakları verilmiştir. Çalışma yaprakları “Google Docs” aracılığıyla hazırlanmıştır. Çalışma yapraklarının verilmesinin nedeni, izledikleri videolardaki konuların pekiştirilmesini sağlamaktır.

#### Sınıf Dışı Uygulamalar

- ✓ Araştırmacılar hazırladıkları konuları ve videoları whatsapp yoluyla öğrencilere göndermeleri
- ✓ E-posta yoluyla ders videolarını paylaşmaları
- ✓ Ders notlarını internet adreslerine yüklemeleri sağlanmıştır.



Kontrol grubunda yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

- ❖ Sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanma
- ❖ Anlatım yöntemini ve soru-cevap tekniğini kullanma,
- ❖ Örnek olay yöntemini kullanma
- ❖ Tartışma yöntemi ve tekniklerini kullanma
- ❖ Haftalık tekrarlar yapmaları sağlanmıştır.

Flipped öğrenme ile ilgili uygulamalar yapılırken;

- Dersin ilk beş dakikasında çeşitli duyurular yapılmıştır. Derse genel bir giriş yapılarak ders izlenesinde izlenecek adımlardan bahsedilmiştir.
- Beş dakika ders videolarıyla ilgili sorular üzerinde tartışmalar yapılmıştır. Sınıf dışında izledikleri videolar hakkında soruların olup olmadığı sorulmuştur.
- Beş dakikada sınıf içi etkinliklere yönelik açıklamalar yapılmıştır.
- 40-45 dakika gruplar şeklinde sınıf etkinlikleri yapılmıştır.
- 15-20 dakika grupların yaptıkları etkinlikler incelenmiş ve etkinlikler konusunda paylaşımlar yapılmıştır. Etkinliklerini inceleyip neler yapıldığı ile ilgili paylaşımlarda bulunmak. Bu zaman diliminde öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemler üzerinde çözüm yolları bulunmaya çalışılmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar hakkında açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmada nicel boyutta uygulama öncesi ve sonrası araştırmacı tarafından geliştirilen *problem çözme becerisi* testi kullanılmıştır. Test geliştirilirken ilk olarak alan yazı taraması yapılmıştır. İlgili alanda yapılan taramalardan hareketle, 2. Sınıf öğretmen adaylarına yönelik test geliştirilmiştir. Testte iki farklı öykü yazılmıştır. Bu öyküler birincisi A formu olan “Her Dönemden Bir Kesit” ve B formu olan “Başarıya Giden Yolda Düşmek”dir. A formunun amacı öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine yönelik hazırbulunuşluklarını belirlemektir. B formunun amacı ise, deneysel işlem süreci boyunca yapılan çalışmaların, uygulamaların vs. öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkilerini belirlemektir.

A ve B formu ile yapılacak çalışmalar için, çeşitli üniteler, konular ve kazanımlar belirlenmiştir. A formunda yer alan öyküde, gelişim dönemleriyle ilgili konu yer almaktadır. B formunda gelişim ve öğrenme konusunun sentezlendiği konular yer almaktadır. Her iki öykü için Türkçe Öğretimi Anabilim Dalından iki, Öğretim Programları ve Öğretim Anabilim Dalından iki, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalından bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini belirlemede, problem çözmenin altı basamağı;

- Problemi fark etme,

- Problemi tanıma ve sınırlama,
- Problem hakkında bilgi toplama,
- Muhtemel çözüm yolları önerme-hipotez kurma uygun kanıtları toplama,
- Hipotezleri test etme,

Problemi çözmeye ve sonuca ulaşma dikkate alınarak kazanımlar yazılmıştır.

Problem çözmeye becerisi testinin güvenilirlik çalışmaları ile ilgili olarak, öncelikle öykülerde yer alan sorular için, cevap anahtarları hazırlanmıştır. Öyküler için hazırlanan cevap anahtarlarında yer alan soruların puanlaması, birbirinden farklı olarak gösterilmiştir. Bunun sebebi problem çözenin ilk iki basamağı temel becerileri ölçmektedir. Son basamağı doğru analiz-sentez ve değerlendirmeye yönelik beceriler yer aldığı için soruların puan değerleri artmaktadır. Örneğin; birinci soru 5, ikincisi 5, üçüncüsü 10, dördüncüsü 25, beşincisi 25, altıncısı 30 puandır. Buradan hareketle, problem çözmeye becerisi testinden alınacak en yüksek puan “100” en düşük puan “0” olarak hesaplanmıştır. Özdamar’a (2004) göre, bir testin puanlama biçiminin objektif ve tutarlı olması gerekmektedir. Bunun içinde farklı uzmanlar tarafından puanlanan ve değerlendirilen testlerin puanlama ağırlıklarının aynı olması beklenmekte böylelikle testin objektifliği sağlanmaktadır.

Araştırmada problem çözmeye becerisi testlerinin puanlayıcı güvenilirliğini test etmek amacıyla, intraclass correlation coefficient-R1 (sınıf içi güvenilirlik katsayısı) hesaplanmıştır. İnterclass korelasyon katsayısı (R1), farklı zamanlarda yapılan uygulama ve ölçümlerde karşı duyarlı bir ölçümdür. Daha çok puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği tespit etmede kullanılır (Alpar, 2003). R1 değeri, puanlayıcılar arasındaki güvenilirliği hesaplamada kullanıldığında; 0.95-1.00 arası “mükemmel”; 0.85-0.94 arası “yüksek”; 0.70-0.84 arası “orta”; 0.0-0.69 arası “kabul edilemez” olarak nitelendirilmektedir. Yapılan araştırmada da iki puanlayıcı arasındaki uyum indeksi birinci öykü testi için .89, ikinci test için .91 dir. Bu sonuçlar testlerin puanlama güvenilirliğinin “yüksek” olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda uygulama esnasında araştırmacıların ve öğretmen adayların günlüklerinden; uygulama sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve doküman incelemesinden nitel veriler elde edilmiştir. Ersoy (2015) günlüklerin uzun yıllar nitel araştırmalarda kullanıldığını belirtmektedir. Günlüklerle, araştırmacıların olaya bakış açıları değerlendirilmekte ve süreç hakkında bilgi elde edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilk olarak flipped öğrenme modeli hakkında alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra konu ile ilgili sorular oluşturulmuş ve sorular hakkında uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler sonucunda 55 katılımcıyla görüşmeler yüz yüze ve 20-25 dakika arasında yapılmıştır. Görüşmeler farklı zamanlarda ve sınıf ortamında yapılmıştır. Araştırmada son olarak araştırmacı ve katılımcıların günlüklerinden ve etkinliklerinden alıntılar doküman analizi yoluyla elde edilmiştir.

## 2.4. Verilerin Analizi

Nicel boyutta; deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanan problem çözme becerisi testinden elde edilen verilerin istatistiksel analizinde bilgisayar paket programı kullanılmıştır. Problem testinden elde edilen veriler ilk olarak normallik testine tabi tutulmuştur. Normallik testinde Kolmogorov-Smirnov değerine bakılmıştır. Bu değer  $p > 0.05$  büyük olduğu görülmüştür. Büyüköztürk'e (2007) göre Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması için normal dağılım gösteren grubun büyüklüğünün 50 ve yukarı olması beklenmektedir. Bu araştırma da deney grubunun 55, kontrol grubunun 50 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda, problem çözme testi için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak alınmıştır.

Nitel verilerin analinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel verilerin analizinde ilk olarak veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, kodların ve temalar daha sonra düzenlenmiştir. Son olarak, bulguların tanımlanması ve yorumlanması basamaklarına geçilmiştir.

Araştırmada içerik analizine geçilmeden önce ilk olarak veri ayıklaması yapılmıştır. Ayıklama işleminden sonra katılımcıların görüşlerinden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlar listelenmiş ve kod listesinin güvenilirliği konusunda uzman görüşü alınmıştır. İki uzmanın görüşleri arasındaki tutarlılık  $[\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$  formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 90 olarak bulunmuştur.

Araştırmada katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılmış ve alıntı yapılan katılımcıların isimleri yerine Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub> kodları; araştırmacı günlüklerindeki alıntılar için de A kodu kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test, Problem Çözmeye Becerilerine İlişkin Puanları

Kontrol grubunun ön test ve son test problem çözme becerileri puan ortalamalarının t-testi sonucu Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Kontrol grubunun ön test ve son test problem çözme becerileri puan ortalamalarının t-testi sonucu

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Kontrol Ön test	50	63,36	11,53	-6,609	49	0,00*
Kontrol Son Test	50	74,52	9,04			

\*  $p \leq 0.05$

Tablo 2'de görüldüğü üzere, kontrol grubunun ön test ve son test problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ( $p \leq 0.05$ ). Kontrol grubunun ön test ( $\bar{X}=63,36$ ) ve son test ( $\bar{X}=74,52$ ) problem çözme becerileri puan ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubunun son test lehine olduğu görülmektedir. Buradan

hareketle, kontrol grubunun karşılaştıkları problemleri fark ettikleri ve bunları tanımladıkları söylenebilir.

### 3.2. Flipped Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney Grubunun Ön Test ve Son Test, Problem Çözmeye Becerilerine İlişkin Puanları

Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ön test ve son test problem çözme becerileri puan ortalamalarının t-testi sonucu Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Deney grubunun ön test ve son test problem çözme becerileri puan ortalamalarının t-testi sonucu

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Deney Ön test	55	54,67	17,83	-9,715	54	0,00*
Deney Son Test	55	81,05	11,54			

\* $p \leq 0.05$

Tablo 3’de görüldüğü üzere, flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubunun ön test ve son test problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ( $p \leq 0.05$ ). Deney grubunun ön test ( $\bar{X}=54,67$ ) ve son test ( $\bar{X}=81,05$ ) problem çözme becerileri puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun son test lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, deney grubunun farklı uygulamalarda sınıf içi-dışı kaynaklara ulaşamama, sınıf dışında ders sorumlusunun videolarını takip edecek internet bağlantılarını bulamama gibi karşılaştıkları problemleri çözdükleri söylenebilir.

### 3.3. Flipped Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulan Deney Grubu ve Flipped Öğrenme Uygulamasına Tabi Tutulmayan Kontrol Grubunun Son Test, Problem Çözmeye Becerilerine İlişkin Puanları

Flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ve flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test, problem çözmeye becerilerine ilişkin puan ortalamalarının t-testi sonucu Tablo 4’de yer almaktadır.

**Tablo 4.** Deney ve kontrol grubunun son test problem çözme becerileri puan ortalamalarının t-testi sonucu

GRUP	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Deney Son test	55	81,05	11,54	3,206	103	0,03*
Kontrol Son Test	50	74,52	9,04			

\* $p \leq 0.05$

Tablo 4’de görüldüğü üzere, flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulan deney grubu ve flipped öğrenme uygulamasına tabi tutulmayan kontrol grubunun son test problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ( $p \leq 0.05$ ). Deney ( $\bar{X}=81,05$ ) ve kontrol ( $\bar{X}=74,52$ ) problem çözme becerileri puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, deney grubunun karşılaştığı problemleri tanımladığı, farklı kaynaklardan araştırmalar yaptığı ve analiz ettiği söylenebilir.

### 3.4. Flipped Öğrenme Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Flipped öğrenme uygulamalarının etkililiğine ilişkin 55 katılımcıyla yapılan görüşmelerin betimsel analiz sonuçları Tablo 5.,6, 7 ve 8’de yer almaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu		
	f	%	f	%	
Flipped öğrenme nedir?	Esnek Öğrenme	16	29,09	16	28,57
	e-Öğrenme	14	25,45	15	26,79
	e-Sınıf	13	23,64	15	26,79
	Harmanlanmış Öğrenme	12	21,82	10	17,86
	<b>TOPLAM</b>	55	100	56	100

Tablo 5’da görüldüğü üzere, 55 katılımcının “flipped öğrenme” kavramına ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle, esnek öğrenme, e-öğrenme, e-sınıf ve harmanlanmış öğrenme olmak üzere 4 tema oluşturulmuştur. Bu temalardan;

- Esnek öğrenme teması [sınıf içi ve dışı uygulamalar (f=6), sınıf içi grup çalışmalar (f=5) ve öğrenme tercihinin uygun etkinlik belirleme (f=5)];
- E-öğrenme teması [teknolojik araçlarla dersleri takip etme (f=5), e-posta ile etkinlikleri paylaşma (f=5) ve Whatsapp ile çalışmalarını gönderme (f=5)];
- E-sınıf teması [sınıfta akıllı telefon kullanımı ile etkinlik yapma (f=5), bilgisayarda bulmaca hazırlama (f=5) ve elektronik kitap hazırlama (f=5)];
- Harmanlanmış öğrenme teması [ders sorumlusunun ders notlarına çevrim içi ulaşma (f=5), bilişsel araçlar (f=5) ve e-görüşmeler (f=4)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır.

Yukardaki temalar içerisinde en fazla vurgulanan temanın, “esnek öğrenme teması” başlığı altında yer alan “sınıf içi ve dışı uygulamalar” alt temasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmen adayları flipped öğrenme kavramını esnek öğrenme ortamı ile ilişkilendirmektedir. Esnek öğrenme ortamlarıyla öğretmen adaylarının, sınıf içinde etkinlikler yaptığı, bu etkinliklere isteyerek katılım gösterdiği ve sınıf dışında da ders sorumlusunun yüklemiş olduğu videoları takip (örn.1-2-3-4-5-6) ettiği söylenebilir.

Esnek öğrenme teması altında yer alan “sınıf içi ve dışı uygulamalar” alt teması ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

- (1) Sınıfta sadece ödevlerimizi yapıyorduk. Çok güzel bir uygulama. (Ö<sub>1</sub>)



**Resim 1.** Öğrenci kitap hazırlama etkinlikleri

(2)Ders sorumlusunun videolarını sürekli dinledim. Buda bana her zaman çalışma imkânı sundu. (Ö<sub>13</sub>)

*Her zaman ders sınıfta anlatılır. Ödevler sınıf dışında yapılır. Böyle bir algı var bizde.... İlkokuldan üniversiteye kadar yaşamımızın her anında bu algı yerleşmiş durumda...ama flipped öğrenmede bu tam tersi. Bence bu böyle olmalı. Sınıf dışında öğrenci öğrendiklerini pekiştirmeli, istediği zaman hocasının anlattıklarını dinlemeli. (Ö<sub>13</sub>, 18.04.2019).*

(3) Videolar bana özgür bir öğrenme ortamı sundu. (Ö<sub>15</sub>)

(4) Flipped learnig sınıf dışındaki etkinliklerdir. (Ö<sub>27</sub>)

(5) ...bildiğimiz eğitim anlayışından çok farklı uygulamalardır. (Ö<sub>33</sub>)

*Öğretmen adaylarından en fazla duyduğum şey flipped öğrenme uygulamalarının bu güne kadar görmedikleri bir eğitim anlayışı olduğu...çok hoşlarına gitti bu uygulamalar...Çünkü öğretmen adayları öğrenmenin sadece sınıf içinde gerçekleşen bir eylem olmadığı düşünüyorlar. Aldıkları eğitimin geleneksel olduğunu bu durumdan yıllardır sıkıldıklarını ifade ediyorlar (A,30.04.2019).*

(6) Flipped öğrenme uygulamaları her zaman her yerde eğitim anlayışı demektir. (Ö<sub>50</sub>)



**Resim 2.** Sınıf içi uygulamalar

Bana göre *flipped öğrenme birçok eğitim anlayışını içine almaktadır. Olması gereken bir eğitim anlayışı. Bütün okullarda uygulanmasını isterim. Öğretmen olduğumda kullanmayı çok isterim.* (Ö<sub>50</sub>, 23.05.2019).

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

	Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Flipped öğrenme uygulamaları sizde hangi becerileri geliştirdi?	Problem Çözme	20	36,36	21	34,43
	Bilgi okuryazarlık	18	32,73	16	26,23
	İşbirlikli Çalışma	8	14,55	11	18,03
	Eleştirel Düşünme	4	7,27	5	8,20
	Empati	3	5,45	4	6,56
	Yaratıcı Düşünme	2	3,64	4	6,56
	<b>TOPLAM</b>		55	100	61

Tablo 6’da görüldüğü üzere, 55 katılımcının “flipped öğrenme uygulamalarının kazandırdığı becerilere” ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle, problem çözme, bilgi okuryazarlık, işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme, empati ve yaratıcı düşünme olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. Bu temalardan;

- Problem çözme teması [bilgi kaynaklarına ulaşma (f=8), bilgiyi tanımlama (f=5), problemi sınıflama (f=4) ve çözüm yolları üretme (f=4)];
- Bilgi okuryazarlık teması [bilgiye farklı kaynaklardan ulaşma (f=6), bilgiyi sınıflama (f=6) ve elde edilen bilgileri analiz etme (f=4)];
- İşbirlikli çalışma teması [paylaşma (f=4), lider olma (f=4) ve birlikte hareket etme (f=3)];
- Eleştirel düşünme [ders sorumlusunun ders notlarına çevrim içi ulaşma, olaylara farklı açılardan bakma (f=3) ve düşüncelerin olumlu-olumsuz yönlerine göre değerlendirme (f=2)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır.
- Empati teması [başkalarını dinleme (f=2) ve arkadaşlarının etkinliklerine katılma (f=2)];
- Yaratıcı düşünme teması [yeni düşünceler ortaya koyma (f=3) ve orijinal materyaller hazırlama (f=1)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır.

Yukardaki temalar içerisinde en fazla vurgulanan temanın, “problem çözme” başlığı altında yer alan “bilgi kaynaklarına ulaşma” alt temasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, flipped öğrenme uygulamalarının öğretmen adaylarında problem çözme becerisi geliştirdiği ve bu becerilerle farklı bilgi kaynaklarına ulaştıkları /kullandıkları (örn.7-8-9-10-11-12-13-14) söylenebilir.

Problem çözme teması altında yer alan “bilgi kaynaklarına ulaşma” alt teması ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

(7) Gelişim psikolojisi ile ilgili birçok kaynağa ulaştım. (Ö<sub>2</sub>)

*Öğretmen adaylarına geçmiş yıllarda da eğitim psikolojisi dersi verdim. Ne yaparsak yapalım tek kaynaktan çalışmak istiyorlar ve dersin ilk haftasında hemen tek bir kaynaktan çalışmayı tercih ediyorlar. Fakat flipped öğrenme uygulamalarından sonra birçok kaynaktan yararlandıklarını gördüm. (A, 20.03.2019).*

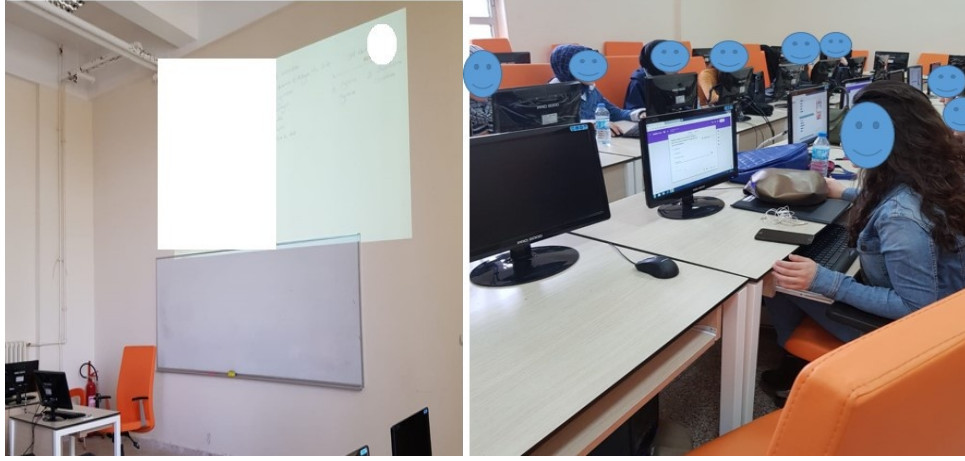
(8) Farklı videolara ulaştım (Ö<sub>7</sub>)

(9) Whatsapp üzerinden bilgilerimizi paylaştık ve farklı kaynaklar elde ettik (Ö<sub>27</sub>)

*Bu güne kadar Whatsapp kullandık ama hiç bu kadar kaynak paylaşımını whatsapp üzerinden yapmamıştım. (Ö<sub>27</sub>, 20.03.2019).*

(10) Kütüphaneden farklı kaynaklara ulaştım (Ö<sub>22</sub>)

(11) İnternette eğitim psikolojisi ile ilgili bir videoyu dinledim (Ö<sub>26</sub>)



**Resim 3.** Video etkinlikleri

*Flipped öğrenme gibi uygulamalar öğretmen adaylarında üst düzey beceri kazandırmaktadır. Bu yapılan birçok çalışmada da kanıtlanmış durumda. İlk başlarda tabii çok zorlandılar ve birçok problemle karşılaştılar. Ama uygulamalar yapıldıkça farklı kaynakları bir arada kullandıkça uygulamaların çok hoşlarına gittiğini gördüm. ..bazen uygulamalarda arkadaşlarının etkinliklerini eleştirtirdiler bazen onlarla işbirliği içerisinde çalıştılar (A, 15.05.2019).*

(12) Bu kadar kaynağı bir arada hiç görmedim (Ö<sub>30</sub>)

*Flipped öğrenme uygulamalarıyla birçok kaynağı bir arada kullandım. Eskiden derse gelirken ya da sınava hazırlanırken sadece not çıkartırdım. Ama şimdi birçok kaynağı bir arada kullanıp yorum yapabiliyorum. (Ö<sub>30</sub>, 10.04.2019).*

(13) Derste elde ettiğim kaynakları kullandım (Ö<sub>30</sub>)

(14) En çok Piaget ile ilgili kaynaklara ulaştım (Ö<sub>40</sub>)





**Resim 4.** Öğrenci kitap hazırlama etkinlikleri

Katılımcıların flipped öğrenme uygulamalarında geliştirdikleri becerilere ilişkin araştırmacı günlüklerinden alıntılar şu şekildedir;

*Öğretmen adaylarının farklı kaynaklardan araştırma yaptıklarını gördüm. İlk başlarda her türlü kaynağı okumaya başladılar. Sonları kaynaklar konusunda seçici davranışlar sergilediler (A, 13.03.2019).*

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

	Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Flipped öğrenme uygulamaları karşılaştığınız problemler nelerdir? ve bunları nasıl çözdünüz?	Teknolojik araçlardaki uygulamaları kullanamama	25	45,45	26	43,33
	Bilgileri Yapılandırılmama	15	27,27	18	30
	Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği	15	27,27	16	26,67
	<b>TOPLAM</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>60</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü üzere, 55 katılımcının “flipped öğrenme uygulamalarında karşılaşılan problemlere” ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle, teknolojik araçlardaki uygulamaları kullanamama, bilgileri yapılandırılmama ve hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması şeklinde üç tema oluşturulmuştur. Bu temalardan;

- Teknolojik araçlardaki uygulamaları kullanamama teması [bilgisayardan bulmacayı nasıl hazırlayacağını bilmeme (f=6), karikatür çizememe (f=5), test hazırlamada problem yaşama (f=5), e- posta yoluyla dosyaları paylaşamama (f=5) ve excel dosyasında işlem yapamama (f=5)];
- Bilgileri Yapılandırılmama teması [ulaşılacak kaynaklardaki bilgileri bir araya getirmemem (f=5), whatsapp üzerinden gönderilen videoları indirememem (f=5), eski-yeni bilgiyi ilişkilendirmemem (f=4) ve etkinliklerde bilgileri kullanamama (f=4)];
- Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği teması [flipped öğrenme kavramını bilmeme (f=5), sınıf dışında hangi etkinliklerin yapılacağını anlamama (f=4), daha önce

yapılan etkinliklerle ilişkilendirmeme (f=4) ve teknoloji kullanma konusunda ön bilgilerinin olmaması (f=3)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır.

Yukardaki temalar içerisinde en fazla vurgulanan temanın, “teknolojik araçlardaki uygulamaları kullanamama” başlığı altında yer alan “teknolojik araçlardaki uygulamaları kullanamama” alt temasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, flipped öğrenme uygulamalarında öğretmen adaylarında karşılaştığı problemler arasında bilgisayarda bulmaca (örn.15-16-17-18-19-20) hazırlama etkinliği olduğu söylenebilir.

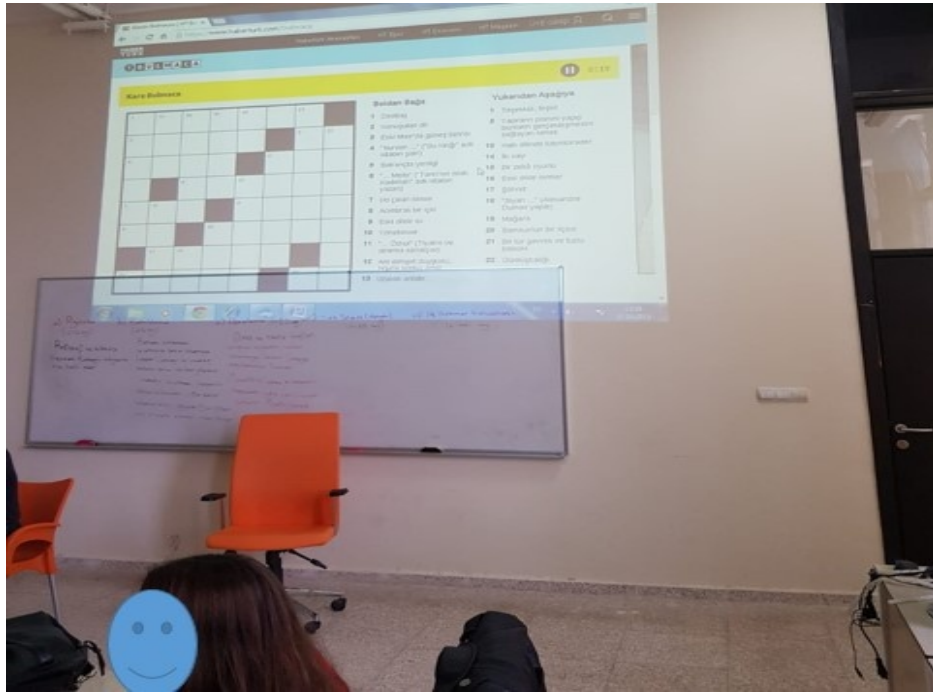
Öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları problemleri uzman görüşüme başvurarak (örn.21-22-23-24) çözümledikleri görülmüştür.

Teknolojik araçlardaki uygulamaları kullanamama teması altında yer alan “teknolojik araçlardaki uygulamaları kullanamama” alt teması ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

(15) İlk defa bulmaca hazırladım. (Ö<sub>20</sub>)

*Bulmaca hazırlarken diğer araştırmacıyla çok zorlandığımızı gördüm. Daha bilgisayarın nasıl açıldığını bilmeyen öğretmen adaylarımız vardı. (A, 27.02.2019).*

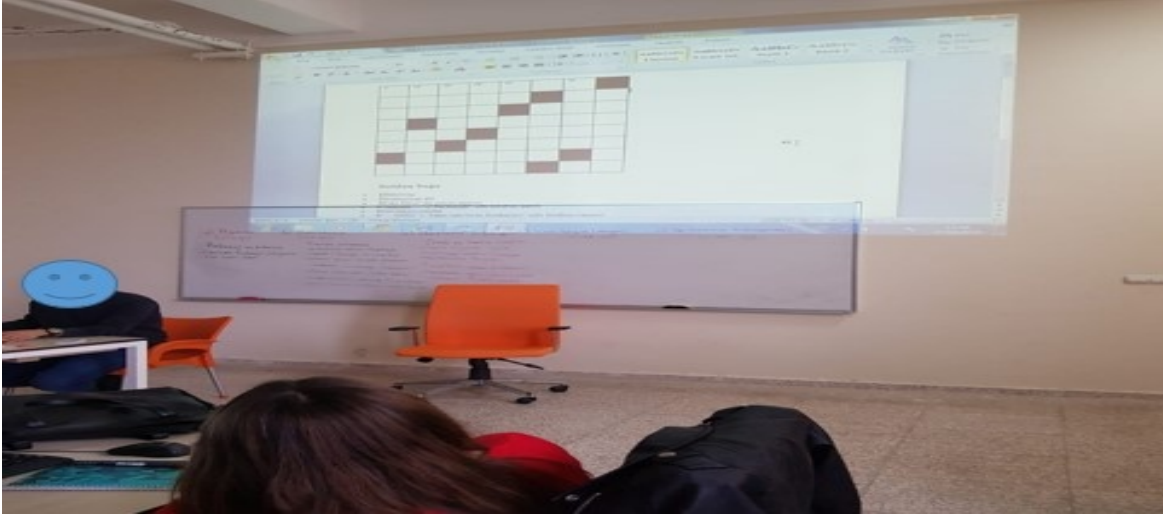
(16) Hayatımda bilgisayar ortamında bulmaca hazırlamamıştım (Ö<sub>34</sub>)



**Resim 5.** Bulmaca hazırlama

(17) En son lisede iken bulmaca hazırlamıştım. Bu sefer çok zorlandım. (Ö<sub>37</sub>)

(18) Konu ile ilgili bulmaca hazırlarken çok zorlandım. (Ö<sub>39</sub>)



**Resim 6.** Bulmaca hazırlama

(19) Bilgisayarda bulmaca hazırlarken çok zorlandım. Hatta hazırlamayı yarıda bıraktım.(Ö<sub>41</sub>)

B	E	N	L	İ	K			
A		E			A			
S		S	A	İ	R			
K	A	N		A	A			
I		E	M	K	K			
N	I	N		T	T			
	L	I		E	E			
A	K	N		R	R			

**Resim 7.** Öğrenci bulmaca hazırlama etkinlikleri

(20) Çengel bulmaca yaparken çok yoruldum. (Ö<sub>50</sub>)

(21) Bilgisayar bölümdeki hocalarımdan destek aldık. (Ö<sub>45</sub>)

(22) Dersimize giren hocamızdan yardım aldım (Ö<sub>51</sub>)

*Günümüz nesilleri internette çok etkilim halinde. İlk flipped öğrenme uygulamalarını yaparken öğretmen adaylarının bilgisayarı kullanma konusunda yeterli olduğunu düşünmüştüm. Fakat ilk uygulamalardan biri olan bulmaca etkinliğinde çok zorlandıklarını gördük. (A, 6.03.2019).*

(23) Karşılaştığım problemler hakkında hocama soru sordum (Ö<sub>53</sub>)

(24) Flipped öğrenme uygulamalarında özellikle videoları indirmede problem yaşadım. Bu konuda BÖTE bölümündeki hocalarımdan destek aldım (Ö<sub>54</sub>).

**Tablo 8.** Öğretmen adaylarının flipped öğrenme uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları

	Tema	Kodlama		Kodlama Yoğunluğu	
		f	%	f	%
Flipped öğrenme uygulamalarının akademik başarılarınıza katkıları nedir?	Olumlu Katkı	30	54,55	32	50,79
	Olumsuz Katkı	25	45,45	31	49,21
	<b>TOPLAM</b>	55	100	63	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere, 55 katılımcının “flipped öğrenme uygulamalarının akademik başarılarına katkısına” ilişkin görüşlerinin betimsel analiz sonuçları yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle, olumlu ve olumsuz katkı olması şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Olumlu katkı teması [dersin kazanımlarında belirtilen becerileri gösterme (f=7), hedeflerine ulaşma (f=5), derse aktif katılım gösterme (f=5), süreç değerlendirmelerde yüksek not alma (f=5), sonuç değerlendirmelerinde yüksek not alma (f=5) ve öğrendiklerini başka derslerde kullanma (f=5)] ve olumsuz katkı [kendini ifade edememe (f=7), düşük not alma (f=6), etkinliklere katılamama (f=6), dersin kazanımlarını etkinliklerde uygulayamama (f=5), bilgilerini transfer edememe (f=5) ve sonuç değerlendirmede geçer not alamama (f=2)] şeklinde alt temalardan oluşmaktadır.

Yukardaki temalar içerisinde en fazla vurgulanan temanın, “olumlu katkı” başlığı altında yer alan “dersin kazanımlarında belirtilen becerileri gösterme” alt temasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, flipped öğrenme uygulamaları öğretmen adaylarının akademik becerilerine önemli katkılar sağladığı ve bu becerileri süreç ve sonuç değerlendirmelerinde somut olarak gösterdikleri (örn.25-26-27-28-29-30-31) söylenebilir.

Olumlu katkı teması altında yer alan “dersin kazanımlarında belirtilen becerileri gösterme” alt teması ile ilgili katılımcıların görüşleri aşağıda yer almaktadır.

(25) Başarımı çok arttırdı (Ö<sub>6</sub>)

*Bu günkü etkinliğimde çok yüksek puan aldım. Normalde puanlarımızı vize ya da final zamanında öğreniyoruz. Ama süreçte de değerlendirilmek çok güzel. (Ö<sub>6</sub>, 3.03.2019).*

(26) Çok zevk aldım bu da başarıma yansıdı (Ö<sub>12</sub>)

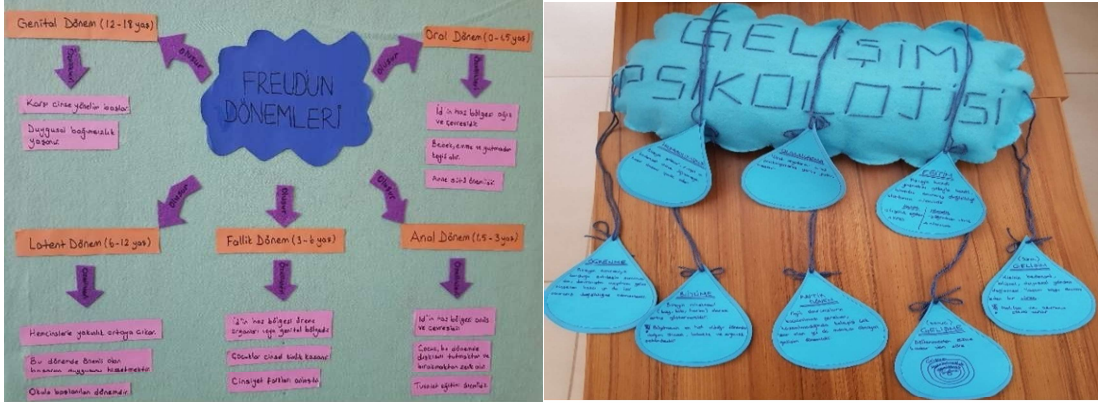


**Resim 8.** Öğrenci grup çalışmaları



(27) Keşke her ders böyle işlense süreçte hep aktiftim (Ö<sub>17</sub>)

(28) Ezber bilgiden sıkıldım. Bu etkinlikler tam bana göre...(Ö<sub>26</sub>)



**Resim 9.** Öğrenci kavram haritaları hazırlama etkinlikleri

(29) Vize, final sınavlarında bilgilerimiz hep ezber burada çok farklı bir değerlendirme var çok güzel. Kendimi değerlendirdim (Ö<sub>28</sub>)

(30) Gelişim ve öğrenme konularını artık çok iyi biliyorum. (Ö<sub>44</sub>)



**Resim 10.** Öğrenci sınıf içi etkinlikleri



**Resim 11.** Öğrenci sınıf içi etkinlikleri

(31) Eskiden bilgileri ezberliyordum. Girdiğim vize ve final sınavlarından sonra unutuyordum. Şimdi yaparak-yaşayarak öğrendiğim için bir ömür boyu unutmayacağım. (Ö<sub>49</sub>)

Olumsuz katkı teması başlığı altında yer alan “kendini ifade edememe” alt temasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, flipped öğrenme uygulamalarıyla öğretmen adaylarının bazı etkinliklerde kendilerini ifade edemedikleri, öz değerlendirme yapamadıkları ve içe dönük zekâlarını kullanamadıkları (örn. 32-33-34-35-36-37-38) söylenebilir.

(32) Bazen çok heyecanlandım (Ö<sub>5</sub>)

*Etkinlikleri yaparken elim ayağım titreğini hissettim. Normalde bu kadar topluluk karşısında heyecanlanmam, ama bir anda çok heyecanlandım. (Ö<sub>5</sub>, 17.04.2019).*

(33) Olumlu ve olumsuz yönlerimi göremedim (Ö<sub>22</sub>)

(34) Grubuma çok katkı sağlayamadım (Ö<sub>32</sub>).

*Bazı öğrencilerin etkinlik yaparken çok heyecanlı olduklarını gördüm. Aslında geçmiş dönemlerde de tanıştığım öğrenciler bu kadar heyecan neden yaptıklarının anlamadım... Ama bu öğrencilerin bireysel çalışmalarda iyi olduğunu grup çalışmalarında çok aktif olmadıklarını gözlemledim. (A, 1.05.2019).*

(35) Hiç başarılı olduğumu düşünmüyorum (Ö<sub>36</sub>)

(36) Kendime kızıyorum neden karikatür etkinliğini yapamadım. (Ö<sub>38</sub>)

(37) Kendimi objektif değerlendiremedim. (Ö<sub>40</sub>)

(38) Bireysel çalışmalarda hiç iyi değildim. Etkinlikler beni çok yordu. (Ö<sub>41</sub>)



**Resim 12.** Öğrenci Skinner kutusu etkinliği

*Skinner kutusunu yaparken çok zorlandım. Tabii bir yandan eğlendim ama bir konuyu somutlaştırmak ve malzeme bulmak benim için çok zordu. Hayatım boyunca Skinner kutusunu hiç unutmuyacağım. (Ö41, 1.05.2019).*

#### **4. TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmada, hem kontrol grubunun ön test ve son test hem de deney grubunun ön test ve son test problem çözme becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Araştırmada deney grubuna flipped öğrenme uygulamaları yapılmıştır. Flipped öğrenme uygulamaları sonucunda deney grubunun farklı kaynaklara ulaşmada ve internetteki kaynakları bir araya getirmede problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu problemlere karşı araştırmada, tamamen geleneksel eğitim anlayışından farklı bir yaklaşımla ders işlenmiştir. Sınıfta etkinlikler, ödevler yapılmış, sınıf dışında ise ders sorumlusunun öğrencilere göndermiş olduğu videolar dinlenmiştir. Böylelikle deney grubu öğrencilerine öğrenmenin sadece sınıfta gerçekleşen bir durum olmadığı, ters yüz öğrenme anlayışıyla öğrenmenin gerçekleşebileceği açıklanmaya çalışılmıştır. İlk haftalarda öğrencilerin bu tür bir eğitim anlayışına uyum sağlamaları zor olmuştur. Fakat ilerleyen süreçlerde flipped öğrenme uygulamalarıyla sınıfta yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleştirilmiştir. Sınıf dışında ise öğrenci hem bir önceki haftaların hem de sonraki haftaların konularına hazırlıklı bir şekilde gelmiştir. Hazır bir öğrenmeyle sınıfa gelen katılımcılarda anlamlı öğrenme gerçekleşmiştir. Süreçte ve sonuçta yapılan değerlendirmelerde anlamlı öğrenmeyle etkinliklerini yapmışlar ve eski-yeni bilgilerini çok iyi bir şekilde yapılandırmışlardır. İyi yapılandırılan bilgileri karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanmışlardır. Bergmann ve Sams (2012), Kara (2015), Sakar ve Uluçınar Sağır'ın (2017) ve Poza'nın (2019) çalışmaları bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu araştırmacılara göre flipped öğrenme bireysel öğrenmeyi merkeze almaktadır. Grup çalışmasından ziyade öğrencilerin kendi hızlarıyla öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Video, yüz yüze eğitim ve birçok teknolojik araç kullanılarak zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Chen Hsieh, Wu ve Marek, 2016). Zengin öğrenme ortamıyla öğretmen problem çözme yöntemi, proje tabanlı öğrenme modeli ve öğrenci merkezli yaklaşımları bu süreçte kullanmaktadır. Oysaki geleneksel eğitim anlayışında öğrenme çoğunlukta (%67) konu merkezlidir. Konu ve merak duyguları %16-17 oranında öğrenci tarafından gerçekleşmektedir. Flipped öğrenmede ise öğrencinin beklenti ve ihtiyaçları, merak duygusu dikkate alınmaktadır. Merak %33, konu %34'ü oluşturmaktadır (Ünsal, 2018). Bu yönüyle bakıldığında flipped öğrenme öğrencilerin akademik başarılarını artırmakta, dil becerilerin gelişimine katkı sağlamakta ve farklı öğrenme uygulamalarıyla öğrenciyi derse karşı motive etmektedir (Halili ve Zainuddin, 2015; Urfa, 2018). Motive olan öğrenci kendi hızında öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Öz ve akran değerlendirme yapabilmektedir. Olaylara çok yönlü bakmaktadır. Zamanı planlı ve programlı bir şekilde kullanmaktadır. Öğrenmenin dört duvar arasında değil, sınıf dışında olduğu gerçeğinden de hareket etmektedir (Bolat, 2016). Bunun yanı sıra flipped öğrenme kalabalık sınıf ortamında aktarılan bilgi ve becerilerin bireysel olarak öğrencinin gelişimsel özellikleri ve diğer birçok özelliği dikkate alınarak aktarılmasını sağlamaktadır. Bireysel hızıyla öğrenmesini gerçekleştiren bireyler olaylara çok yönlü bakmaktadır (Heinerichs, Pazzaglia ve Gilboy, 2016). Karşılaştığı problemleri hissetmektedir. Problemler hakkında bilgi toplamakta ve etkili çözümler

üretmektedir. Birçok iletişim ve teknolojik araçları kullanarak olaylara eleştirel yaklaşmaktadır. Yaşam boyu öğrenme sürecinde bu yaklaşımla hareket etmektedir. 21. yüzyıl temel beceriler olan teknoloji okuryazarlığını kullanarak, bireysel ve toplumsal gelişmelere katkı sağlamaktadır. Bu sebeple flipped öğrenme başta yükseköğretimde başlamak üzere eğitimin bütün alanlarında kullanılması önerilmektedir (Hamdan, McKnight, vd, 2013). Sweeny'nin çalışması da bu görüşü destekler niteliktedir. Sweeny'e (2010) göre flipped öğrenme gençler arasında çok tercih edilmektedir. Çünkü gençler mobil mesajları (LINE, WeChat, and WhatsApp) kullanarak daha sosyalleştikleri ve iletişim becerilerini daha etkin kullandıkları görülmüştür (Sweeny, 2010). Yeni nesiller arasında teknolojinin bu şekilde yoğun kullanılması ve teknolojik araçların öğretim ortamına aktarılmasıyla öğrenen (öğretmen) ve öğrenen (öğrenci) arasında çok yönlü bir iletişim süreci başlamaktadır.

Flipped öğrenme her ne kadar gerek öğretmenler gerekse öğrenciler arasında çok tercih edilse de model hakkında yanlış algılar bulunmaktadır. Flipped öğrenme sadece öğretmenin hazırladığı ders videolarıyla sınırlı değildir. Öğrenci ders konularıyla ilgili başka öğretmenlerinin videolarını da izleyebilmektedir. Flipped öğrenmeyle öğretmenin sınıfta ders anlatmaması onun sorumluluğunun azaldığı anlamına gelmemelidir. Aksine flipped öğrenme sınıflarında öğretmenin sorumluluğu daha da artmaktadır (Herreid ve Schiller, 2013). Öğretmen öğrenciye bu sorumluluk doğrultusunda sadece ders videosu sunmamakta birçok öğrenme kaynağını kullanması konusunda rehber olmaktadır (Koç, 2016). Aynı zamanda videoları izleyip izlemedikleri konusunda öğrenciyi takip etmektedir. Öğrencilerin bu videolardaki konulardaki yanlış kavram yanılgılarını tespit edip, bu konuda öğrenciye dönüt vermektedir (Bergmann ve Sams, 2012; Filiz ve Kurt, 2015). Öğrenciye verilen dönütler sayesinde öğrenciler sınıfa hazırlıklı gelmekte ve derse yönelik motivasyonu yükselmektedir (Abey, 2017). Konu ve çalışmalar hakkında hazırbulunuşluk düzeyi iyi olan öğrencilerin dersteki başarıları böylelikle artmaktadır (AlJaser, 2017). Aydın ve Avan, (2017). Talan ve Gülseçen'e (2018) göre dönüştürülmüş yani flipped öğrenme modelinin olumlu yönleri bunlarla sınırlı değildir. Flipped öğrenme; öğrenciye daha fazla uygulama yapma imkânı sunmaktadır. Öğrenilen konular hızlı bir şekilde pekiştirilmektedir. Ders materyallerine öğrenciler sürekli ulaştığı için öğrenci dersten geri kalmamaktadır (Graham, McLean, vd., 2017). İstedığı zaman ve ortamda öğrenmektedir. Öğrenci bu öğrenmesini teknoloji destekli araçlarla sağlamaktadır. Öğrenci-teknoloji, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen gibi çok yönlü bir iletişim ortamı bulunmaktadır. Etkili iletişim flipped öğrenme uygulamalarıyla bütün derslerde uygulanmaktadır. Flipped öğrenmenin bu olumlu yönleri bunlarla sınırlı değildir. Olumlu görüşler arasında flipped öğrenme modelinin öğrencilere sınıf içi dışı alternatif öğrenme yolları sunduğu ve öğrenmelerin yaparak-yaşayarak gerçekleştiği bulunmaktadır. Öğrenciler flipped öğrenme modeli uygulamalarıyla bu öğrenmelerini gerçekleştirirken, süreçten sürekli dönüt almaktadır. Ara sınavlar, rubric değerlendirmeler ve tartışa grupları sonucunda öğrencilerin öğrenme süreçleri değerlendirilmektedir (Koç, 2016; Sakar ve Uluçınar Sağır, 2017). Değerlendirmeler yapılırken öğretmen ve öğrenci arasında çift yönlü iletişim kurulmaktadır (Karaca, 2016). İletişim süreci sınıfta gerçekleştiği kadar sınıf dışında da gerçekleşmektedir. Çevrim içi ve dışı videolarla öğrenciler izledikleri ders videoları hakkında öğretmene sorular sormaktadır. Bu soruları farklı platformlar kullanarak gerçekleştirmektedir (Edpuzzle, Blogs, Camtasia Studio, E-öğrenme Platformu, Google Docs,



Öğrenme Yönetim Sistemleri, Blackboard, Khanacademy, Moodle, Prezi, Storyline) (Sakar ve Uluçınar Sağır, 2017).

Flipped öğrenme modelinin olumlu yönleri kadar olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Kara'ya (2015) göre flipped öğrenme modelinde öğrenciler ilk etkinliklerini yaparken özellikle hazırlık aşamasında problemler yaşamaktadır. Nitekim bu araştırmada da benzer problemler görülmüştür. Öğretmen adayları geleneksel eğitimin onlara sunmuş olduğu bilgiyi ezberlemeyi tercih etmektedir. Ders videolarına ulaşmakta problemler yaşamaktadır. İnternet bağlantısı olmadığı zaman dilimlerinde stres yaşamaktadırlar. Moddle® (Moodle Pty, Pert, Australia gibi okulun kendine ait web sitesi ya da Youtube®, EDpuzzle® (Palo Alto, ABD) gibi programların olmaması öğrenme sürecinin aksamasına neden olmaktadır (Sakar ve Uluçınar Sağır, 2017). Buna karşın, flipped öğrenme uygulamaları öğrencilere zaman ve mekan sınırı olamadan geniş bir öğrenme yelpazesi sunmaktadır (Davies, Dean ve Ball, 2013). Öğrenciler, bireysel ve grup halinde çalışmayı öğrenmektedir. İletişim kanallarının öğrenciler tarafından etkili kullanılmaktadır. Öğrenme planlı-programlı olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme tercihlerini belirlemektedir. Gelecekteki mesleki becerilerine olumlu katkıları bulunmaktadır. Problem çözme, eleştirel düşünme gibi dijital çağın ve enformatik toplumların bireyde görmek istediği beceriler bireyler tarafından kullanılmaktadır. Esnek bir öğrenme ortamı olan flipped öğrenme uygulamalarında öğrencilerin akademik başarıları arttığı görülmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Alvarez (2012) yaptığı çalışmada, flipped öğrenme uygulamalarıyla okul genelinde öğrencilerin derslerden başarısız olma oranı %52'den %19'a düştüğünü belirtmektedir. Öğrencilerin bu uygulama sonucunda başarısızlığı Matematik dersinde %44'ten %13'e; fen bilimleri dersinde %41'den %19'a, sosyal bilimler dersinde ise %10'nun altına düştüğünü ifade etmektedir.

Özetle, flipped öğrenme ile eğitim ortamlarında zaman anlayışı değişmektedir. Esnek bir öğrenme ortamında öğrenciler kendi hızlarıyla öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Artık öğrenciler ödev yapmak için zamanını evde harcamamaktadır (Kim, Kim vd., 2014). Flipped öğrenmede zaman faktörünü öğrenciler video izleyerek, farklı teknolojik araçları kullanarak ve sınıfta etkinlik/ödev yaparak geçirmektedir. Ödev ve etkinlikleri yaparken yaratıcı düşüncelerini ve problem çözme becerilerini kullanmaktadır. Problem çözme becerileriyle olaylara farklı açıdan çözümler üretmektedir. Bu çözümleri sınıf içi ve dışında karşılaştıkları diğer problemlerde kullanmaktadır (O'Flaherty ve Philips, 2015; Talan ve Gülseçen, 2018).

#### *Öneriler;*

Flipped öğrenme uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri alınabilir.

Flipped öğrenme uygulamalarında, öğrencilerin en fazla karşılattığı problemlere ilişkin öğretmen görüşleri alınabilir.

Flipped öğrenme ve yapılandırmacı eğitim anlayışının ortak ve farklı yönlerini ele alan nitel araştırmalar yapılabilir.

Flipped öğrenmede öğrencilerin problem çözmenin hangi basamaklarında ne tür problemlerle karşılaştıklarını ortaya koyan karma çalışmalar yapılabilir.

Flipped öğrenme uygulamalarında teknolojik araçların kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri alınabilir ve bu araçlarla yapılan öğretimin öğrencide hangi beceriler geliştirdiği araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abey, S. L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>.
- Abeyssekera, L. & Dawson P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *HERD* 2015;34, 1-14
- Akgün, M. ve Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Akkoyunlu, B. ve Gündüz, A. Y. (2015). Dönüştürülmüş (Flipped) sınıflar uygulaması: bir ders örneği. *Paper presented on the "5th International Symposium of Policies and Issues on Teacher Education."* Bakı, 30 April-02 May
- AlJaser, A. M. (2017). Effectiveness of using flipped classroom strategy in academic achievement and self-efficacy among education students of Princess Nourah bint Abdulrahman University. *English Language Teaching*, 10(4), 67-77.
- Alvarez, B. (2012). Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons at Home. *Education Digest*, 77(8), 18-21.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş I*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use efor information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7-22.
- Atwa, Z. M., Din, R., & Hussin, M. (2017). Effectiveness of flipped learning in physics education on Palestinian High School students' achievement. *Journal of Personalized Learning*, 2(1), 73-85.
- Aydınlı ve Avan (2017). Yeni eğitim yaklaşımlarına öğretmen adaylarının başlangıç algıları: ters-yüz yöntemi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 465-474
- Baker, J. W. (2000). The "classroom flip": Using web course management tools to become the guide by the side. *Paper presented at the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, Jacksonville, FL.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3373-3388.
- Bristol, T. (2014). *Flipping classroom*. *Teaching and learning in nursing* 2014: 9, 43-46.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K, Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (11. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk & Chen, N. (2014). Is FLIP enough? or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27.

- Chen Hsieh, J. S., Wu, W.-C. V. & Marek, M. W. (2016). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. doi:10.1080/09588221.2015.1111910.
- Chao, C. Y., Chen, Y. T. & Chuang, K. Y. (2015). Exploring students' learning attitude and achievement in flipped learning supported computer aided design curriculum: A study in high school engineering education. *Computer Applications in Engineering Education*, 23, 422–431.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Critz C.M. & Knight D.(2013). Using the flipped classroom in graduate nursing education. *Nurse Educ.* 2013;38: 210-3.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563–580.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Filiz, O. ve Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth [Ters-yüz öğrenme: Yanlış anlaşılmalr ve doğrular]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi –Journal of Educational Sciences Research*, 5 (1), 215-229.
- Gençer BG, Gürbulak N ve Adıgüzel T. (2014). Eğitimde yeni bir süreç: ters-yüz sınıf sistemi *International Teacher Education Conference 2014*, İstanbul.
- Graham, M., McLean, J., Read, A., Suchet-Pearson, S.&Viner, V. (2017). Flipping and still learning: Experiences of a flipped classroom approach for a third-year undergraduate human geography course. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(3), 403–417.
- Halili, S. H., & Zainuddin, Z. (2015). Flipping the classroom: What we know and what we don't. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 3(1), 28–35.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled “A Review of Flipped Learning.”* Arlington,VA: Flipped Learning Network.
- Hawks SJ. (2014).The flipped classrom: Now or never? *AANA Journal 2014*; 83: 264-269
- Heinerichs S, Pazzaglia G & Gilboy MB. Using flipped classroom components in blended courses to maximize student learning. *Athl Train Educ J.* 2016;11(1):54–57.
- Herreid, C. F.& Schiller, N. (2013). Case Studies and flipped classroom. *Journal of College science Teaching*, 42(5), 62.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96.
- Hwang, G.J., Lai, C.L & Sian, Y.W. (2015). Seamless flipped learning: a mobile technologyenhanced flipped classroom with effective learning strategies. *J. Comput. Educ.* (2015) 2(4):449–473 DOI 10.1007/s40692-015-0043-0.
- Kara, C.O. (2015). Ters Yüz Sınıf. Flipped Classroom. *Toraks Cerrahisi Bülteni* 2015;9: 224-228. DOI:10.5152/tcb.2015.064.
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. Flipped classroom. *Tıp Eğitimi Dünyası / Ocak-Nisan 2016. / Sayı 45.*

- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: *An exploration of design principles. Internet and Higher Education*, 22, 37–50.
- Koç, S. (2016). The influence of flipped learning on attitudes of students towards technology in 8th grade math lesson. *International Journal of humanities and social science invention (IJHSSI) ISSN 5(11)*, 61-68.
- Kordyban, R., & Kinash, S. (2013). No more flying on auto pilot: The flipped classroom. *Education Technology Solutions*, 56, 54-56.
- Kwan Lo, C. & Foon Hew, K. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning (2017) 12(4)*, 2-22. DOI 10.1186/s41039-016-0044-2
- LaFee, S. (2013). Flipped learning. *The Education Digest, November (2013)*, 13-18.
- Lage, M. J., Platt, G. J. ve Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Lasry, N., Dugdale, M. & Charles, E. (2014). Just in time to flip your classroom. *The Physics Teacher*, 52(1), 34–37.
- Little, C. (2015). The flipped classroom in further education: literature review and case study. *Research in post-compulsory education*, 20(3), 265-279.
- Nolan, M. A., & Washington, S. S. (2013). *Flipped out: Successful strategies for improving student engagement*. Paper presented at Virginia Tech’s Conference on Higher Education Pedagogy, Blacksburg, VA
- Johnson, L. W. (2010). *Effect of flipped classroom model on a secondary computer application course: student and teacher perceptions, questions and student achievement*. (PH Thesis), College of Education and Human Development, University of Louisville, Kentucky.
- Poza, C. A. (2019). Defining flipped learning for English learners in an urban secondary school. *Bilingual Research Journal*, 42 (1), 90–104.
- O’Flaherty, J. & Philips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85-95.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan kitapevi
- Öztürk, S. ve Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 3(1), 13-26.
- Tan E, Brainard A & Larkin GL. (2015). Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine. *Emerg Med Australas*. 2015; 27: 453-9.
- Tarhan, G.F. (2019). *Beşinci sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi etik ve güvenlik ünitesinin ters-yüz öğrenme ve oyunlaştırma yaklaşımları ile öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Talan, T. ve Gülseçen, S. (2019). Dönüştürülmüş sınıf modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 353-368. doi:10.2399/yod.18.048.
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82–83.

- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 5(2), 156-164.
- Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Atatürk Üniversitesi, Erzurum
- Sakar, D. & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Eğitimde ters-yüz çevrilmiş sınıf uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904-1916.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement*. International Society for Technology in Education (ISTE).
- Urfa, M. (2018). Flipped Classroom Model and Practical Suggestionsters. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 1(1), 47-59.
- Ünsal, H. (2018). Ters yüz öğrenme ve bazı uygulama modelleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 39-50.
- Roach, T. (2014). Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. *International Review of Economics Education*. 17, 74-84
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Sweeny, S. M. (2010). Writing for the instant messaging and text messaging generation: Using new literacies to support writing instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 121-130.
- Wu, W.-C. V., Chen Hsieh, J. S. & Yang J. C. (2017). Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Educational Technology & Society*, 20 (2), 142-157.
- Verleger, M. A., & Bishop, L. J. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. 120th ASEE Conference & Exposition. American Society for Engineering Education, 20-26 June 2013.
- Vaughan, M. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41, 25-41.
- Young, E. (2011). Flip it: An interview with Aaron Sams and Jonathan Bergmann. *Go Teach*, 1(1), 12-14
- Zainuddin, Z. & Halili, H. S. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340.

**Atıf İçin/For Citation:** Koç Akran, S. ve Bayrak, F. (2020). Flipped öğrenme uygulamasının öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 128-156.

## OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN BAZI DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ\*

Rana Nur ATMACA\*\*, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN\*\*\*, Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ\*\*\*\*

*Makale Geliş Tarihi: 11.07.2020*

*Makale Kabul Tarihi:30.09.2020*

### Özet

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma, Şanlıurfa ili, Suruç ilçesindeki resmi ilköğretim okullarının anasınıfları ile resmi bağımsız anaokullarına devam eden 103 çocuk ve annesi ile yürütülmüştür. Araştırmada, çocukların demografik özelliklerine ulaşabilmek için Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu, sosyal beceri seviyelerini ortaya koyabilmek için ise Sosyal Beceri Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bağımsız örneklem için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş olup, anlamlı çıkan farklılıklarda grup farklılıklarını inceleyebilmek için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların kardeş sayısının ve doğum sırasının, aile tipinin, anne-baba öğrenim durumunun, baba yaşının ve mesleğinin çocukların toplam sosyal beceri puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin, çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri üzerinde; anne yaşının çocukların OSBED Başlangıç Becerileri üzerinde; anne çalışma durumunun ise çocukların OSBED Akademik Destek Becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, okul öncesi çocuğu, sosyal beceri.

## INVESTIGATION OF SOCIAL SKILL LEVELS OF PRE-SCHOOL CHILDREN ACCORDING TO SOME DEMOGRAPHIC FEATURES

### Abstract

This study was conducted to examine the social skill levels of children attending pre-school education institutions according to some demographic characteristics. In this context, the study was conducted with 103

\* Bu makale ilk yazarın yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

\*\* Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Seniha Belgin İlkokulu, Konya, rananurbskl@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7896-2419

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, gulums@hazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2965-7017

\*\*\*\* Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, m.sptc@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6969-7203

children attending official primary schools and official independent kindergartens in the district of Suruç in Şanlıurfa, and their mothers. In the study, the General Information Form for Children was used as a data collection tool to reach the demographic characteristics of the children and the Social Skills Scale to reveal their social skill levels. The data obtained were analyzed by t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) for independent samples, and Tukey HSD test was used to examine group differences in significant differences. As a result of the research, it was seen that the number of siblings and birth order, family type, parents' education status, father's age and occupation did not cause a statistically significant difference in the total social skill scores of the children. In addition, gender, ASBED Emotion Management Skills of children; on the ASBED Initial Skills of the mother age children; It was revealed that mothers working status caused a statistically significant difference on the OSBED Academic Support Skills of the children.

**Keywords:** Preschool period, preschool child, social skill.

## 1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuğun, çevresindekileri ve çevresinde olup biten olayları araştırıp tanımaya başladığı, çevresindeki kişilerle ve akranlarıyla iletişim kurduğu, cevaplarını öğrenmek üzere merak ettiklerini sorduğu, yer aldığı toplumun kültürünü-değerlerini öğrendiği ve toplumun kültürü ve değerleri sonucunda oluşan kurallara uygun davranmaya başladığı dönemdir (Çeliköz ve Erişen, 2013, s. 300). Bu dönemde gerçekleştirilen tüm bu eylemler, çocukların gelişimleriyle doğru orantılı olarak meydana gelmekte ve özellikle sosyal becerilerin kazanılması ile şekillenmektedir.

Sosyal beceriler, kişilerin sağlıklı ilişkiler kurabilmesi bakımından gerekli olan sosyal yönlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan etmenler olarak ele alınabilmektedir. Kişinin yer aldığı topluma ve koşullara uyum sağlayabilme özelliği ve uyum sağlayabilmek için gerçekleştirdiği sorumlulukları ortaya koyarken takındığı tutum ve davranışlar, sosyal beceri olarak ifade edilmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2012). Sergin ve Giverts (2003, s. 136) sosyal becerileri, bireylerin çevrelerindeki diğer kişilerle iletişimlerinde ve etkileşimlerinde sosyal destek kaybına uğramadan tüm düşüncelerini uygun bir biçimde sergileyebilme becerisi olarak ele almışlardır.

Çocukların sosyal becerilere sahip olmaları ve çevresindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri, onların başarılarına ve hayattan zevk almalarına büyük katkı sağlamaktadır. Çocuklar kendilerini gerçekleştirebilmek ve iyi işler yapabilmek için çevrelerinde bulunan kişileri, olayları ve nesnelere tanımayı, bunları yorumlamayı ve sosyal olaylara uygun tepkilervermeyi öğrenmelidirler (Yavuz'dan aktaran Kaya, 2013, s. 91). Sosyal becerilerin kazanımı çocukların birçok alanda yetkin olmalarını da sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Sosyal becerilerin kapsadığı birçok becerinin hayatı kolaylaştırıcı etkisi olduğu düşünüldüğünde, yaşam kalitesinin ve yaşamdan alınan zevkin sosyal becerilerle ilişkili olduğu görülmektedir. Elliot ve Busse (1991) sosyal becerilerin bazı davranışları barındırdığından bahsetmiş ve bu davranışları beş ana grupta sınıflandırmışlardır. Bu sınıflamaya bakılacak olursa, sosyal becerilerin kazanılması yardım etme, kuralları tanıma, bu kurallara uyma ve paylaşma gibi işbirliği davranışlarını; soru sorma ve aldığı cevaba göre tepki vermeyi içeren öneri sürme (iddia etme) davranışlarını; iletişim kurma, iletişimlerinde özenli davranma, başladığı işi veya verilen görevi yerine getirme gibi sorumluluk davranışlarını; çatışma durumunda uygun olan geri bildirimleri ve tepkileri verebilme gibi

özenetim davranışlarını ve empati davranışlarını kapsamaktadır (Elliot ve Busse'den aktaran Dereli, 2008, s. 11). Gülay ve Akman (2009) ise sosyal becerilerin ilişkiye başlama ve devam ettirme becerilerini, grupla bir işi sürdürebilme becerilerini, duygulara yönelik becerileri, saldırgan tutumlarla başa çıkabilmeye yönelik becerileri ve stres durumuyla başa çıkabilme becerilerini kapsadığını belirtmişlerdir. Bahsi geçen becerilerin ve davranışların tümünün sergilenebilmesi sosyal becerilerin kazanılmasıyla gerçekleşmekte, sosyal becerilerin kazanılması da çocukların hayatlarını kolaylaştırmakta ve ilişkilerini kuvvetlendirmektedir.

Gelişimin bir bütün olduğu ve tüm gelişim alanlarının birbirlerini etkilediği düşünüldüğünde, sosyal becerilerin kazanılması sosyal gelişimin en önemli etmenlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin yetişkinliklerinde ve yaşlılıklarında huzurlu, sağlıklı, başarılı, uyumlu ve mutlu olması isteniliyorsa sosyal becerilerin çocukken öğretilmesi ve yetersiz beceriye sahip olan çocukların desteklenmeleri gerekmektedir. Bu açıdan sosyal becerin kazanılmasında erken çocukluk döneminin ve okul öncesi eğitiminin ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Erbay, 2008, s. 22). Becerilerin öğrenilmesi gereken kritik zamanlarda kazanılamaması, ilerleyen dönemlerde öğrenilmesini zorlaştırabilmekle birlikte kişilerin sosyal yaşamlarını da negatif yönde etkileyebilmektedir. Çocuklarda görülen sosyal beceri yetersizlikleri, onların gelecek yaşamlarındaki sosyal kabullerini ve kişiler arası ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sosyal becerileri gelişmediği için ilişkilerinde başarısız olan çocuklar kendilerini daha fazla yalnız ve uyumsuz hissetmektedirler. Ayrıca sosyal becerileri gelişmeyen çocuklar, duygusal problemler, depresyon, akademik başarısızlık, suça eğilim gibi problemlerle de daha sık karşı karşıya kalabilmektedirler (Ömeroğlu ve diğ., 2014).

Çocuğun sosyal becerileri kazanmasında ve sosyalleşmesinde etkili olan birçok etmen bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminde, çocuk okula başlamadan önce ebeveynler ve kardeşler, çocuk okul öncesi kurumlarına başladığı zaman ise öğretmenler ve akranlar çocuğun sosyal becerileri kazanabilmesinde doğrudan etkilidirler (Bugental ve Grusec, 2006, s. 367; Handel, Cahill ve Elkin, 2007, s. 84). Yine cinsiyet, doğum sırası, ebeveynlerin yaşı, öğrenim düzeyi, aile yapısı gibi etmenlerde sosyal uyum ve beceriyi etkileyebilmektedir (Brodeski ve Hembrough, 2007; Sungur'dan aktaran Kaya, 2013, s. 91). Çocukların sosyal becerilerinin seviyesi ile bu etmenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi, var olan becerilerin desteklenebilmesi ve yetersizliklerle ilgili önlemlerin alınabilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Bu amaçla çalışmada "Çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, yaşadığı aile tipi, anne babasının yaşları, öğrenim düzeyleri, annesinin çalışma durumu ve babasının mesleği çocuğun sosyal beceri puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?" sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

## **2. YÖNTEM**

### **2. 1. Araştırmanın Modeli**



Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arası çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bazı demografik özellikler arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2012).

## **2. 2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Şanlıurfa ili Suruç ilçesinde bulunan anasınıfı ve anaokullarına devam eden 1621 çocuk bulunmaktadır. Rastgele yöntemle belirlenen anasınıfları ve anaokullarının tamamında, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kotalı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen ve kendilerine ulaşılabilen 4-6 yaş arasındaki 103 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur.

## **2. 3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili bilgileri edinebilmek amacıyla Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu, çocukların sosyal becerilerini belirleyebilmek amacıyla ise Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır.

### **2. 3. 1. Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuklar İçin Genel Bilgi Formunda, çocukların ve ebeveynlerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda formda çocukların cinsiyeti, doğuş sırası, kardeş sayısı, aile tipi, ebeveynlerin yaşları, öğrenim durumları, annelerin çalışma durumları ve babaların meslekleri ile ilgili bilgilerin öğrenilmesine yönelik sorular bulunmaktadır.

### **2. 3. 2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED)**

Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği, çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla Ömeroğlu ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. 12 maddeden oluşan Başlangıç Becerileri, 11 maddeden oluşan Akademik Destek Becerileri, 13 maddeden oluşan Arkadaşlık Becerileri ve 12 maddeden oluşan Duygularını Yönetme Becerileri bu alt boyutları meydana getirmektedir. Başlangıç Becerileri, çocukların zorlanmadan edinebildikleri ve sosyal becerilerin kazanılması için temel olan becerilerden; Akademik Destek Becerileri, akademik becerileri destekleyen ve ilköğretime geçişte uyumu kolaylaştıracak becerilerden; Arkadaşlık Becerileri, sağlıklı akran etkileşimini ve iletişimini sağlayan becerilerden; Duygularını Yönetme Becerileri ise duyguları tanıma ve kontrol etme becerilerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler ebeveynler veya öğretmenler tarafından çocuk ile ilgili gözlemlerine dayanarak doldurulmaktadır. Çocukların sosyal gelişim becerileri, yüzdeler norm dilimlerine göre yorumlanmaktadır. Çocuğun sosyal beceri puanları %25'lik dilimden düşük (0-45 puan) ise akranlarına oranla oldukça geride, %25-%50 arasında ise akranlarına oranla gelişiminin yavaş olduğu ve takip edilmesi gerektiği, %50-%75 arasında ise gelişimi akranlarına oranla biraz yavaş seyredip eğitim olanaklarının sağlanması gerektiği, %75 ve üzerinde ise sosyal becerilerinin normal düzeyde olduğu düşünülmektedir (Ömeroğlu ve diğ., 2012).

Ölçeğin uygulanabilirliğini ölçmek için yapılan analizlerde, ebeveyn formlarından elde edilen alfa katsayıları 4 yaş çocuklarında 85 ile 95; 5 yaş çocuklarında 82 ile 95 olarak bulunmuştur. Öğretmen formundan elde edilen alfa katsayıları ise 4 yaş çocuklarında 90 ve 97; 5 yaş çocuklarında 88 ve 96 olarak bulunmuştur (Ömeroğlu ve diğ., 2012).

## 2. 4. Verilerin Toplanması

Verilerin elde edilebilmesi için yararlanılacak olan ölçeklerin kullanılabilmesi ile ilgili izinler, ölçeği geliştiren araştırmacılardan; belirlenen okullarda uygulama yapılabileceğine dair izinler Milli Eğitim Bakanlığından alınmıştır. İzinlerin verilmesinin ardından belirlenen okulların yetkilileri ve öğretmenleri ile görüşülüp uygun zaman aralığı belirlenmiştir. Belirlenen zamanlarda okullara gidilip ölçekler öğretmenlere dağıtılmış, Okul Öncesi Sosyal Beceri Ölçeği çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuş, Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu da sınıf öğretmenleri aracılığıyla doldurmaları için çocukların ebeveynlerine iletilmiştir.

Yapılan bu araştırmada etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve bütün veriler gönüllülük esasına dayalı olarak elde edilmiştir.

## 2. 5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, örneklem grubunu oluşturan çocukların verileri, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklem için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Ayrıca anlamlı çıkan farklılıklarda, farklılıkların nereden kaynaklandığını ortaya çıkarabilmek için Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Analizlere geçilmeden önce dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiş, Başlangıç Becerileri için çarpıklık değeri -0,995 basıklık değeri 1,424; Akademik Destek Becerileri için çarpıklık değeri -0, 569 basıklık değeri 0,269; Arkadaşlık Becerileri için çarpıklık değeri -0,506 basıklık değeri -0,088 ve Duyguları Yönetme Becerileri çarpıklık değeri -0,214 basıklık değeri -0,106 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin -2 - +2 aralığında olduğu ve değişkenlerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır (George ve Mallery, 2003).

## 3. BULGULAR

Araştırmanın alt problemlerine yanıt vermek için yapılan analizlere ait bulgular Tablo 1-10 arasında ele alınmıştır.

**Tablo 1.** Çocukların cinsiyetlerine göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Çocuk Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	p
Başlangıç Becerileri	Kız	49	49,67	8,24	0,731	0,466
	Erkek	54	48,35	9,92		
Akademik Destek Becerileri	Kız	49	47,96	7,39	1,534	0,128
	Erkek	54	45,41	9,27		
Arkadaşlık Becerileri	Kız	49	53,55	8,35	1,305	0,195

	Erkek	54	51,37	8,57		
Duyguları Yönetme Becerileri	Kız	49	43,65	8,95	2,554	<b>0,012*</b>
	Erkek	54	39,26	8,50		
Toplam	Kız	49	194,86	28,32	1,774	0,079
	Erkek	54	184,39	31,17		

\*p<0,05

Tablo 1 ele alındığında, çocukların cinsiyetlerinin Duyguları Yönetme Becerilerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir (t=2,554 p<0,05). Kız çocuklarının Duyguları Yönetme Becerileri ( $\bar{X}$ =43,65) puan ortalamalarının erkek çocuklarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 2.** Çocukların kardeş sayılarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Çocuk Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Başlangıç Becerileri	Tek Çocuk	30	48,43	10,19	2	1,132	0,340
	İki Kardeş	33	50,06	7,90			
	Üç veya daha fazla kardeş	40	48,50	9,41			
Akademik Destek Becerileri	Tek Çocuk	30	47,13	8,87		0,484	0,694
	İki Kardeş	33	47,66	7,66			
	Üç veya daha fazla kardeş	40	45,37	8,89			
Arkadaşlık Becerileri	Tek Çocuk	30	52,30	5,52		0,199	0,897
	İki Kardeş	33	53,21	9,13			
	Üç veya daha fazla kardeş	40	51,82	8,10			
Duyguları Yönetme Becerileri	Tek Çocuk	30	39,77	8,19		1,508	0,217
	İki Kardeş	33	42,48	8,89			
	Üç veya daha fazla kardeş	40	41,60	9,17			
Toplam	Tek Çocuk	30	187,63	31,43		0,289	0,833
	İki Kardeş	33	193,42	27,55			
	Üç veya daha fazla kardeş	40	187,35	31,78			

Tablo 2 ele alındığında, kardeş sayısının çocukların tüm alt boyutlar ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Tablo 3.** Çocukların doğuş sırasına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Çocuğun Doğuş Sırası	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Başlangıç Becerileri	İlk çocuk	28	48,50	9,66	2	0,059	0,943
	Ortancalardan Biri	41	49,05	10,44			
	Son Çocuk	34	49,29	7,03			
Akademik Destek Becerileri	İlk çocuk	28	45,57	8,27		0,379	0,686
	Ortancalardan Biri	41	47,39	9,54			
	Son Çocuk	34	46,56	7,38			
Arkadaşlık Becerileri	İlk çocuk	28	51,71	8,83		0,201	0,818
	Ortancalardan Biri	41	52,31	9,55			

	Son Çocuk	34	53,09	6,93		
Duyguları Yönetme Becerileri	İlk çocuk	28	38,50	10,24	2,014	0,139
	Ortancalardan Biri	41	42,20	9,64		
	Son Çocuk	34	42,68	6,29		
Toplam	İlk çocuk	28	184,29	31,57	0,544	0,582
	Ortancalardan Biri	41	190,95	34,86		
	Son Çocuk	34	191,65	22,44		

Tablo 3 ele alındığında, doğuş sırasının çocukların tüm alt boyutlar ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Tablo 4.** Çocukların annelerinin yaşlarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Anne Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Başlangıç Becerileri	25 yaş altı	10	41,90	11,69	4	3,082	<b>0,019*</b>
	26-29 yaş	29	47,24	10,00			
	30-34 yaş	32	51,31	7,24			
	35-39 yaş	23	49,57	6,83			
	40-45 yaş	9	49,11	10,56			
Akademik Destek Becerileri	25 yaş altı	10	42,90	8,71		1,405	0,238
	26-29 yaş	29	45,79	10,16			
	30-34 yaş	32	49,25	7,19			
	35-39 yaş	23	46,08	7,29			
	40-45 yaş	9	45,44	8,66			
Arkadaşlık Becerileri	25 yaş altı	10	49,50	11,21		0,611	0,656
	26-29 yaş	29	51,55	9,72			
	30-34 yaş	32	53,91	7,19			
	35-39 yaş	23	52,52	8,46			
	40-45 yaş	9	52,78	5,45			
Duyguları Yönetme Becerileri	25 yaş altı	10	39,80	9,010		0,311	0,870
	26-29 yaş	29	40,45	11,01			
	30-34 yaş	32	41,56	9,02			
	35-39 yaş	23	42,00	6,45			
	40-45 yaş	9	43,56	7,87			
Toplam	25 yaş altı	10	174,10	36,99		1,329	0,265
	26-29 yaş	29	185,03	37,53			
	30-34 yaş	32	197,03	24,37			
	35-39 yaş	23	190,22	22,33			
	40-45 yaş	9	190,89	30,00			

\*  $p < 0,05$

Tablo 4 ele alındığında, anne yaşının çocukların Başlangıç Becerileri boyutu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $F_{(4-98)}=3,082$ ,  $p < 0,05$ ). 30-34 yaş aralığında anneye sahip olan çocukların Başlangıç Becerileri ( $\bar{X}=52,31$ ) puan ortalamalarının diğer yaş gruplarında anneleri olan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Tablo 5.** Çocukların babalarının yaşlarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Baba Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Başlangıç Becerileri	26-29 yaş	17	44,29	11,71	4	1,954	0,108
	30-34 yaş	34	48,79	9,21			
	35-39 yaş	23	52,04	6,44			
	40-45 yaş	23	50,04	8,01			
	46 yaş ve üstü	6	47,50	10,71			
Akademik Destek Becerileri	26-29 yaş	17	45,41	10,61		0,178	0,949
	30-34 yaş	34	46,71	8,69			
	35-39 yaş	23	41,61	8,04			
	40-45 yaş	23	46,65	6,64			
	46 yaş ve üstü	6	45,67	11,04			
Arkadaşlık Becerileri	26-29 yaş	17	51,24	9,70		0,262	0,902
	30-34 yaş	34	51,79	8,96			
	35-39 yaş	23	53,30	8,60			
	40-45 yaş	23	53,39	6,95			
	46 yaş ve üstü	6	52,00	9,40			
Duyguları Yönetme Becerileri	26-29 yaş	17	39,88	9,44		0,214	0,930
	30-34 yaş	34	41,62	9,07			
	35-39 yaş	23	41,13	10,62			
	40-45 yaş	23	41,70	6,74			
	46 yaş ve üstü	6	43,50	9,79			
Toplam	26-29 yaş	17	180,82	39,82		0,511	0,728
	30-34 yaş	34	188,91	30,47			
	35-39 yaş	23	194,09	27,70			
	40-45 yaş	23	191,83	21,99			
	46 yaş ve üstü	6	188,67	39,25			

Tablo 5 ele alındığında, babaların yaşının çocukların tüm alt boyutlar ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Tablo 6.** Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Anne Durumu	Öğrenim	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Başlangıç Becerileri	Okur-yazar değil		11	52,54	6,95	4	0,601	0,663
	İlkokul mezunu		58	48,02	9,76			
	Ortaokul mezunu		13	49,23	7,78			
	Lise mezunu		11	49,82	7,39			
	Üniversite mezunu		10	49,40	11,25			
Akademik Destek Becerileri	Okur-yazar değil		11	47,91	7,69		1,121	0,351
	İlkokul mezunu		58	45,88	8,37			
	Ortaokul mezunu		13	44,08	9,11			
	Lise mezunu		11	50,00	9,90			

	Üniversite mezunu	10	49,10	7,20		
Arkadaşlık Becerileri	Okur-yazar değil	11	54,00	5,33	0,529	0,715
	İlkokul mezunu	58	52,31	8,76		
	Ortaokul mezunu	13	49,69	11,28		
	Lise mezunu	11	53,80	8,37		
	Üniversite mezunu	10	53,00	5,96		
Duyguları Yönetme Becerileri	Okur-yazar değil	11	43,36	8,61	0,956	0,435
	İlkokul mezunu	58	41,78	8,04		
	Ortaokul mezunu	13	38,38	11,40		
	Lise mezunu	11	43,30	12,06		
	Üniversite mezunu	10	38,30	6,88		
Toplam	Okur-yazar değil	11	197,82	24,74	0,647	0,630
	İlkokul mezunu	58	188,00	30,96		
	Ortaokul mezunu	13	181,38	33,20		
	Lise mezunu	11	197,18	34,71		
	Üniversite mezunu	10	189,80	22,90		

Tablo 6 ele alındığında, anne öğrenim durumunun çocukların tüm alt boyutlar ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Tablo 7.** Çocukların babalarının öğrenim durumlarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Baba Durumu	Öğrenim	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Başlangıç Becerileri		İlkokul mezunu	36	49,03	8,37	3	0,797	0,498
		Ortaokul mezunu	24	47,12	10,46			
		Lise mezunu	34	49,29	9,32			
		Üniversite mezunu	9	52,56	7,76			
Akademik Becerileri	Destek	İlkokul mezunu	36	46,22	7,38		0,762	0,518
		Ortaokul mezunu	24	44,79	9,86			
		Lise mezunu	34	47,91	9,27			
		Üniversite mezunu	9	48,22	5,07			
Arkadaşlık Becerileri		İlkokul mezunu	36	52,61	7,02		0,211	0,889
		Ortaokul mezunu	24	51,21	9,15			
		Lise mezunu	34	52,91	10,04			
		Üniversite mezunu	9	52,89	6,53			
Duyguları Becerileri	Yönetme	İlkokul mezunu	36	41,31	8,12		1,367	0,257
		Ortaokul mezunu	24	40,58	10,24			
		Lise mezunu	34	43,18	8,87			
		Üniversite mezunu	9	36,67	8,14			
Toplam		İlkokul mezunu	36	189,17	26,25		0,471	0,703
		Ortaokul mezunu	24	183,71	36,06			
		Lise mezunu	34	193,32	32,15			
		Üniversite mezunu	9	190,33	21,46			

Tablo 7 ele alındığında, baba öğrenim durumunun çocukların tüm alt boyutlar ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Tablo 8.** Çocukların annelerinin çalışma durumlarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Anne Durumu	Çalışma Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	p
Başlangıç Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	95	49,00	9,34	0,074	0,263
		Çalışıyor	8	48,75	6,73		
Akademik Destek Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	95	46,56	8,77	0,260	<b>0,024*</b>
		Çalışıyor	8	47,37	4,07		
Arkadaşlık Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	95	52,38	8,74	0,118	0,075
		Çalışıyor	8	52,75	5,04		
Duyguları Yönetme Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	95	41,48	9,16	0,524	0,216
		Çalışıyor	8	39,75	6,11		
Toplam	Çalışmıyor	Çalışmıyor	95	189,89	31,09	0,051	0,060
		Çalışıyor	8	188,75	17,94		

\*p<0,05

Tablo 8 ele alındığında, annelerin çalışma durumunun çocukların Akademik Destek Becerilerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği görülmektedir (t=0,260 p<0,05). Çalışan annelerin çocuklarının Akademik Destek Becerileri ( $\bar{X}$ =47,37) puan ortalamalarının anneleri çalışmayan çocuklarındakinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 9.** Çocukların babalarının meslek durumlarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Baba Durumu	Meslek Durumu	n	$\bar{X}$	S	sd	f	p
Başlangıç Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	8	52,12	5,28	2	0,921	0,402
		Memur	13	50,85	9,97			
		Serbest Meslek	82	48,38	9,28			
Akademik Destek Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	8	50,25	8,29		0,911	0,406
		Memur	13	47,38	7,44			
		Serbest Meslek	82	46,14	8,66			
Arkadaşlık Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	8	55,87	7,57		0,849	0,431
		Memur	13	53,23	9,28			
		Serbest Meslek	82	51,94	8,47			
Duyguları Yönetme Becerileri	Çalışmıyor	Çalışmıyor	8	44,50	9,21		0,944	0,392
		Memur	13	39,00	10,38			
		Serbest Meslek	82	41,41	8,70			
Toplam	Çalışmıyor	Çalışmıyor	8	202,75	27,93		0,889	0,414
		Memur	13	190,46	32,22			
		Serbest Meslek	82	187,89	30,14			

Tablo 9 ele alındığında, babaların meslek durumunun çocukların tüm alt boyutlar ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

**Tablo 10.** Çocukların aile yapılarına göre OSBED puanları analiz sonuçları

Grup	Aile Yapısı	n	$\bar{X}$	S	t	p
Başlangıç Becerileri	Çekirdek Aile	79	49,43	9,13	0,905	0,367
	Geniş Aile	24	47,50	9,20		
Akademik Destek Becerileri	Çekirdek Aile	79	46,70	8,28	0,377	0,872
	Geniş Aile	24	46,38	9,31		
Arkadaşlık Becerileri	Çekirdek Aile	79	52,59	8,17	0,872	0,553
	Geniş Aile	24	51,79	9,65		
Duyguları Yönetme Becerileri	Çekirdek Aile	79	41,17	8,57	0,308	0,706
	Geniş Aile	24	41,96	10,27		
Toplam	Çekirdek Aile	79	189,89	29,28	0,296	0,749
	Geniş Aile	24	183,62	33,72		

Tablo 10 ele alındığında, aile tipinin çocukların tüm alt boyutlar ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Çalışma sonucunda, cinsiyetin çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bulduğumuz toplumda, kız ve erkek çocuk yetiştirme konusunda bazı farklılıklar görülmektedir. Ebeveynler kız çocuklarını daha koruyucu, erkek çocuklarını ise daha özgür bir şekilde yetiştirmektedirler. Toplum tarafından kız çocuklarından daha naif, kibar, duyarlı ve uslu olmaları beklenirken, erkek çocuklarının taşkın hareketleri normal görülebilmektedir. Bu durumun kız çocuklarının sosyal becerilerinin daha yüksek olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde araştırmamızın bulguları ile paralel olarak, kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuş çalışmaları görmek mümkündür (DiPrete ve Jennings, 2009; Eğercioğlu, 2008; Tutkun, 2012; Jamyang Tshering, 2014). Park ve Cheah (2005) araştırmalarında, kız çocuklarının olumsuz duygularını kontrol etmede daha iyi olduklarını ve bu durumda kız çocuklarının sosyal beceri seviyelerini arttırdığını ortaya koymuşlardır. Mercurio (2003) çalışmasında, erkek çocuklarının yetiştirilme biçimi sebebiyle duygusal olgunluklarının düşük olduğunu ve duygusal olgunluk düşüklüğünün de erkek çocukların sosyal becerilerini zayıflattığını ortaya koymuştur. Buna karşın literatür incelendiğinde çocukların sosyal beceri boyutlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren çalışmalara (Akbaş, 2020; Bolat ve Kahveci, 2016; Sarı, 2007; Yaşar Ekici, 2015) da rastlamak mümkündür. Bu durumun araştırmaların doğu bölgesinden farklı bölgelerde yapılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda, kardeş sayısının çocukların OSBED Ölçeğinin tüm boyut ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Sosyal becerinin gelişeceği ilk ortam ailedir. Aile üyelerinin çocuğa karşı göstermiş oldukları tutumlar çocuğun sosyal gelişimini etkileyebilmektedir. Kardeş sayısının artması, ebeveynlerin ilgilerinin kardeşler arasında daha fazla bölünmesine ve azalmasına sebep olabilmektedir. Bu sebeple araştırmamızda üç ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların



daha az kardeşe sahip olan çocuklara göre sosyal beceri puanlarının daha düşük olduğu düşünülmektedir. Literatürlere bakıldığında, araştırmamızın sonuçlarını destekler nitelikte, çocuğun kardeş sayısı ve sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulgulamış araştırmaları görmek mümkündür (Akduman, Günündi ve Türkoğlu, 2015; Yaşar Ekinci, 2015; Yener, 2014). Buna karşın kardeş sayısı ile sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmış çalışmaları da (Akbaş, 2020; Seven, 2007) görmek mümkündür. Bu farklılıkların kardeş sayısından daha çok kardeşler arasında ki iletişimin niteliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda, doğum sırasının çocukların OSBED Ölçeğinin tüm boyutl ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Çocuğun doğum sırası ne olursa olsun önemli olan anne ve babası ile kurduğu sağlıklı bir bağlıdır. Bu bağlamda doğum sırasından ziyade aile içindeki kurulan bağların ve sağlıklı ilişkilerin sosyal beceri gelişimini etkileyebildiği düşünülmektedir. Araştırmamızın sonucunu destekler şekilde Sarı (2007) da çalışması sonucunda sosyal beceri gelişiminin çocuğun doğuş sırasından etkilenmediğini ortaya çıkarmıştır. Buna karşın, literatürlerde doğum sırası ile sosyal beceri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşan (Saitoğlu, 2020; Yener, 2014) araştırmaları da görmek mümkündür. Bu farklılıkların çocukların doğum sırasından ziyade anne-baba ve kardeş tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda, annelerin yaşının çocukların OSBED Başlangıç Becerileri boyutu puanları üzerinde; annelerin çalışma durumlarının ise çocukların OSBED Akademik Destek Becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Sosyal beceri gelişiminde anne en önemli faktördür. Annenin genç olması, dinamikliği, çocuk büyütme tecrübesi, çalışma durumu gibi faktörler çocukların sosyal gelişiminde önemlidir. Orta yaş grubunda yer alan annelerin çocuklarına karşı olan tutumları erken yaşlardaki annelere göre daha olgun ve bilinçli olabilmektedir. Yine orta yaştaki anneler ileri yaşlardaki annelere göre daha enerjik ve ilgili olabilmektedirler. Bu durumların tümü orta yaştaki annelerin çocukları ile daha bilinçli ve aktif bir şekilde iletişime geçmesine ve çocuklarının sosyal beceri gelişimlerine katkı sağlamalarına sebep olabilmektedir. Yaşın yanı sıra annenin çalışma durumu da çocukların sosyal beceri gelişimlerini etkileyebilmektedir. Çalışan annelerin genellikle belli bir eğitim seviyesine ulaşmaları, çocuklarını akademik anlamda daha kolay ve bilinçli bir şekilde destekleyebilmelerini sağlamaktadır. Saitoğlu (2020) araştırması sonucunda, anne yaşının çocukların sosyal beceri puan ortalamalarında anlamlı farklılıklara yol açtığını bulgulamıştır. Buna karşın Yaşar Ekici (2015) çalışmasında, çocuğun sosyal beceri gelişiminde annenin yaşının ve çalışma durumunun etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özebey (2009)'de benzer şekilde araştırması sonucunda, annelerin çalışma durumlarının çocuklarının sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya çıkarmıştır. Türkoğlu (2013) ise araştırmasının sonucunda, annelerin çalışma durumlarının çocukların sosyal beceri gelişimlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma sonucunda, baba yaşının ve mesleğinin çocukların OSBED Ölçeğinin tüm boyutları ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Çocukların sosyal beceri gelişimlerinde babaların katkıları da oldukça büyüktür. Babanın çocuğuna karşı tutumu ve ilgisi çocuğun sosyal gelişimini etkileyebilmektedir.

Özellikle erkek çocuklar babalarıyla özdeşim kurarak sosyal davranışlarına yön verebilmektedirler. Babanın mesleğinden veya yaşından ziyade çocuğu ile geçirdiği kaliteli zaman ile çocuğuna karşı sergilemiş olduğu tutum ve davranışlar çocuğun sosyal beceri gelişimini etkilemektedir. Literatürlere bakıldığında araştırmamızın sonucunu destekler nitelikte Tatlı (2014) ve Yaşar Ekici (2015)' de çalışmalarında, çocukların sosyal beceri düzeyleri ile babalarının yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkoğlu (2013) ve Sarı (2007)'da çalışmalarında baba meslek durumunun çocukların sosyal beceri gelişimleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını bulgulamışlardır.

Çalışma sonucunda, anne ve baba öğrenim durumunun çocukların OSBED Ölçeğinin tüm boyutları ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Ebeveynlerin öğrenim durumlarından ziyade, çocuklarına karşı olan tutumlarının, davranışlarının ve çocukları ile geçirdikleri etkili zamanın çocukların sosyal beceri gelişimlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca internet çağında yaşanması, ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusunda ki bilgilere kolayca ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Öğrenim durumunun sebep olabileceği dezavantajı birçok ebeveyn internet yoluyla kapatabilmektedir. Gözcü Binbir (2018) ve Yaşar Ekici (2014), araştırmamızın bulguları ile paralel bir şekilde, araştırmaları sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına giden çocukların problem davranışlarıyla babanın öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Literatürler de yer alan ve baba öğrenim durumu ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya çıkaran çalışmalardaki (Akbaş, 2020; Saitoğlu, 2020; Tatlı, 2014) sonuçların, babaların öğrenim durumlarından ziyade, çocuklarına karşı olan davranışlarından ve tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmamızın sonucundan farklı olarak Akbaş (2020), Bozkurt (2016), Yaşar Ekici (2015) ve Tatlı (2014), annenin eğitim durumunun çocuğun sosyal beceri gelişimine etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaların sonuçları, eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının sosyal becerilerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu farklılığın eğitim düzeyinden ziyade, annelerin çocukları ile olan ilişkilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda, aile tipinin çocukların OSBED Ölçeğinin tüm boyutları ve toplam OSBED puanları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde çekirdek aileye sahip olan çocukların sosyal becerileri puanlarının geniş aileye sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuş çalışmaları (Samar, 2019) görmek mümkündür. Tam tersi geniş ailelerde yaşayan çocukların sosyal becerileri puanlarının çekirdek aileye sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğunu bulgulamış çalışmalarda (Çetin, 2019; Tanrıoğen, 2014) yer almaktadır. Tüm bu farklılıkların aile tipinden daha çok aile içindeki iletişimin niteliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, çocukların kardeş sayısının, doğum sırasının, aile tipinin, anne-baba yaşının, öğrenim durumunun ve baba mesleğinin çocukların toplam sosyal beceri puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Ayrıca cinsiyetin, çocukların OSBED Duyguları Yönetme Becerileri üzerinde; anne yaşının çocukların OSBED Başlangıç Becerileri üzerinde; anne çalışma durumunun ise çocukların OSBED Akademik Destek Becerileri üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda, elde edilen bulgular ışığında aşağıda maddeler halinde önerilere yer verilmiştir;

- Ebeveynler ve öğretmenler tarafından, erkek çocukların sosyal becerilerini artıracak etkinliklerde daha fazla yer almaları desteklenebilir.
- Ebeveynler, çocukları ile iletişimlerinde destekleyici, düşündürücü ve çözüm odaklı davranışlar sergileyerek çocuklarının sosyal beceri gelişimlerini destekleyebilir.
- Öğretmenler, çocukların sosyal becerilerini geliştirecek sınıf içi ve sınıf dışı aktiviteler yapabilir.
- Öğretmenler, çocukların sosyal beceri gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla iyi bir rol model olabilir.
- Öğretmenler, mesleki ve kişisel açıdan kendilerini geliştirebilecek seminerlere katılabilir, etkinliklerde yer alabilir ve kitaplar okuyabilir.
- Kurumlar, çocukların sosyal beceri gelişimlerini destekleyici etkinlikler, geziler, sergiler vb. faaliyetler planlayabilir.
- Araştırma okul öncesi dönem çocukları ve anneleriyle yürütülmüştür. Benzer araştırmalar farklı yaş gruplarındaki çocuklarla ve babalarla yapılarak çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
- Araştırma Şanlıurfa ili Suruç ilçesinde yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde yapılarak çalışmalar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, İ. (2020). *Farklı sosyoekonomik çevrede eğitim alan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ve akran oyunlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akduman ,G., Günündi, Y. & Türkoğlu., D. (2015). Okul öncesi dönem çocukların sosyal beceri düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(8), 673-683.
- Bolat, E. Y. & Kahveci, D. (2016). 4-6 yaş grubu çocukların bazı değişkenlere göre sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 14-25.
- Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Brodeski, J. & Hembrough, M. (2007). *Improving social skill in young children. An action research project*. Degree of Master of Art in Teaching and Leadership, Saint Xavier University, Chicago.
- Bugental, D. B. & Grusec, J. E. (2006). Socialization processes. N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), In *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 366-428). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Çetin, B. (2019). *Geniş ve çekirdek ailede yaşayan okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve davranış sorunları açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DiPrete, T. A. & Jennings, J. L. (2009). Social behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Sociology of Education*, 83(2),135-159.
- Eğercioğlu, N. (2008). *Akran kabulünü etkileyen faktörler: Cinsiyet, yaş ve sosyal beceriler*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gözcü Binbir, S. (2018). *Aile-öğretmen iletişim ve işbirliği ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Handel, G., Cahill, S. E. & Elkin, F. (2007). *Children and society: The sociology of children and childhood socialisation*. New York: Oxford.
- Jamyang Tshering, K. (2004). *Social competence in preschoolers: An evaluation of the psychometric properties of the preschool Social Skills Rating System (SSRS)*. Unpublished doctoral dissertation. Pace University, USA.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, G. (2013). *Parçalanmış şileye sahip çocukların sosyal beceri düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mercurio, C. M. (2003). Guiding boys in the early years to lead healthy emotional lives. *Early Childhood Education Journal*. 30(4), 255-258.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş. & Aydoğan, Y. (2012). *Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi Eğitim Kitapları Seti: Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Fikriala Görsel İletişim Hizmetleri. ISBN:978-605-63300-0-1,
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Aydoğan, Y., Kılıç-Çakmak, E., Gültekin Akduman, G., Özyürek, A., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H. &

- Karayol, Y. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği anne baba formuna ait norm değerlerinin belirlenmesi ve yorumlanması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 102-115.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve anasınıfı davranış ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Park, S. Y. & Cheah, C. S. L. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 24-34.
- Saitoğlu, R. (2020). *Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile problem davranışlar ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksel lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Samar, Y. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sergin, C. & Giverts, M. (2003). Methods of social skills training and developments. John O. Grene & Brant Raney Burleson (Eds.). In *Handbook of communication and social interaction skills*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seven, D. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Tanrıoğen, Y. (2014). *Okul öncesi dönemi çocukların yaşadıkları sosyo kültürel ortamların sosyal beceri ile olan ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tatlı, S. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tutkun, C. (2012). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin anne ve öğretmen değerlendirmelerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Türkoğlu, D. (2013). *Okul öncesi çocuğu olan babaların, babalık rollerini algılamaları ile eşlerinden gördükleri desteğin çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Aile özellikleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 70-108.
- Yaşar Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).

Yener, P. (2014). *Okul öncesi eğitimi olan 60 ay ve üzeri çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Atıf İçin/For Citation:** Atmaca, R. N., Gültekin Akduman, G. ve Şepiteci Sarıbaş, M. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173.