

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ**



**JOURNAL OF
BURSA ULUDAĞ UNIVERSITY
FACULTY OF EDUCATION**

CİLT: 33

SAYI: 3

YIL: 2020

e-ISSN 2667 - 6788

Yazışma Adresi/Contact Address

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
TR-16059 Görükle / BURSA
(0224) 294 2157 – 294 2158

Belgegeçer/ Fax
(0224) 294 21 99

E-posta/E-Mail
uuefdergi@gmail.com

Web
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uefad/>

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
TR Dizin (ULAKBİM) tarafından taranan indeksli bir dergidir.

Dizgi/ Typesetting

Bursa Uludağ Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü
Bursa - 2020

Telefon: (0224) 294 05 30 - 294 05 32

Belgegeçer: (0224) 294 05 31

E-posta: basimevi@uludag.edu.tr

e-ISSN 2667 - 6788 Cilt: 33 Sayı: 3-2020

e-ISSN 2667 - 6788 Cilt: 33 Sayı: 3-2020

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi/Owner

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ

Baş Editör/Editor

Prof. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA
Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcısı/Assistant Editor

Dr. Elif SEZER

Alan Editörleri/Field Editors

Doç. Dr. Hatice ONURAY EĞİLMEZ

Doç. Dr. Menekşe Seden TAPAN BROUTIN

Doç. Dr. Mustafa AKILLI

Doç. Dr. Şirin İLKÖRÜCÜ

Doç. Dr. Şükrü BAŞTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Salih BİRİŞÇİ

Dr. Öğr. Üyesi Şule Betül TOSUNTAŞ

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Dil Editörleri/Language Editors

Doç. Dr. Erol OGUR (Türkçe)

Dr. Ebru ATAK DAMAR (İngilizce)

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR,

Prof. Dr. Ahmet ARIKAN,

Prof. Dr. Ahmet Şinasi İŞLER,

Prof. Dr. Aigul ZABIROVA,

Prof. Dr. Ali SÜLÜN,

Prof. Dr. Altay EREN

Prof. Dr. Asude BİLGİN,

Prof. Dr. Aysan ŞENTÜRK,

Prof. Dr. Christoph BOCHINGER,

Prof. Dr. Cihangir DOĞAN,

Prof. Dr. Dana Lewis ZEIDLER,

Prof. Dr. Didier POLLEFEYT,

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Gazi Üniversitesi, Türkiye

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Eurasian National University, Kazakistan

Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Bolu Abant İzzet Baysal Üni., Türkiye

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Bayreuth Üniversitesi, Almanya

Marmara Üniversitesi, Türkiye

University of South Florida, USA

Katolik Leuven Üniversitesi, Belçika

Prof. Dr. Emine ERKTİN,
Prof. Dr. Ersin KIVRAK,
Prof. Dr. Felicia WALDMAN,
Prof. Dr. France PICARD,
Prof. Dr. Gülten GÜLER,
Prof. Dr. Gülay EKİCİ,
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL,
Prof. Dr. Handan DEVECİ,
Prof. Dr. Hayati AKYOL,
Prof. Dr. Hikmet ASUTAY,
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ,
Prof. Dr. Jenny BERGLUND,
Prof. Dr. John SCHOEBERLEİN,
Prof. Dr. Jonas MASDONATI,
Prof. Dr. Lucie HEON,
Prof. Dr. Mary STOCKROCKI,
Prof. Dr. Olga S. JARRETT,
Prof. Dr. Özden TEZEL,
Prof. Dr. Ramiz ARABACI,
Prof. Dr. Remzi KINCAL,
Prof. Dr. Rita IRWIN,
Prof. Dr. Ronald KEİJZER,
Prof. Dr. Süleyman TARMAN,
Prof. Dr. Şerafettin KARAKAYA,
Prof. Dr. Teresa FRANKLIN,
Prof. Dr. Yann Le BOSSE,
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU,
Doç. Dr. Erhan Selçuk HACİÖMEROĞLU,
Doç. Dr. Gökhan ARI,
Doç. Dr. John E. KESNER,
Doç. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN,
Doç. Dr. Rahşan SIVİŞ ÇETİNKAYA,
Doç. Dr. Şirin AKBULUT DEMİRCİ,
Doç. Dr. Sabine YLÖNEN,
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet DEMİRBAĞ,

Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
University of Bucharest, Romanya
Université Laval, Canada
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Gazi Üniversitesi, Türkiye
Trakya Üniversitesi, Türkiye
Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Södertörn University, İsveç
Harvard University, USA
Université Laval, Canada
Université Laval, Canada
U.S.A. Arizona State University, USA
Georgia State University, U.S.A.
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye
University of British Columbia, Kanada
Freudenthal Institute, Hollanda
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Ohio University, USA
Université Laval, Canada
Trakya Üniversitesi, Türkiye
University of C. Florida, USA
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Georgia State University, U.S.A.
University of Stavanger, Norveç
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
University of Jyväskylä, Finlandiya
Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Hakem Kurulu (Cilt 33, Sayı 3) / Referee Board (Volume 33, Issue 3)

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan KARTAL	Bursa Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Veysel YILMAZ	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BEDEL	Maltepe Üniversitesi
Doç. Dr. Anıl RAKICIOĞLU SÖYLEMEZ	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Betül TİMUR	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR ...	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem ARSLAN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek Zeren ÖNER	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Ferhat ENSAR	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ÖZTÜRK	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Kazım KALKAN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal ÖZGEN	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Murat GENÇ	Düzce Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Nurettin ÖZGEN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN ...	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Salim RAZI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Serhat ARSLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Şükran UÇUŞ GÜLDALI	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Yakup DOĞAN	Kilis Yedi Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Asiye BERBER	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bünyamin YURDAKUL	Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KOKOÇ	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nalan KURU TURAŞLI	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sevda Gülşah YILDIRIM .	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Şule Betül TOSUNTAŞ ...	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ömür SADIĞLU	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özgür ŞAHAN	Yozgat Bozok Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan ORMANCI.....	Bursa Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yeliz TEMLİ DURMUŞ	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ÇAKMAK GÜREL	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Tuğba İNCİ.....	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Not: Hakem kurulundaki hakemler, makaleye ilişkin kararlarından bağımsız olarak, tüm sürece katkı verdikleri için listelenmiştir.

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Exploring the Challenges and Coping Strategies of Sub-Saharan African Students in Turkey

Ronald MUSIZVINGOZA 587

Öğretmen Adaylarının Başarı Amaçları, Öğretmen Kimlikleri ve Kişisel Sorumluluk Hisleri Arasındaki İlişkiler

Güler ÇETİN..... 612

Ortaöğretim Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüvenlerinin İncelenmesi

Mehmet Alper ARDIÇ.....653

Self-Assessment of Preservice Teachers about Designing Materials for Physics and Chemistry Courses

Sevgül ÇALIŞ, N. Remziye ERGÜL.....696

Eğitsel Oyun, Okuma-Yazma-Oyun ve Okuma-Yazma-Uygulama Yöntemlerinin Öğrenme Problemlerini Gidermedeki Etkisi

Emre YILDIZ, Ümit ŞİMŞEK..... 715

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Kimliklerinin ve Çevre Dostu Davranışlarının İncelenmesi

Nagihan TANIK ÖNAL, Ahmet KILINÇ, Sibel SARAÇOĞLU..... 749

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gözünden Geri Dönüşüm

Eda ERDAŞ KARTAL, Ezgi ADA.....778

Yedi İklim Türkçe A1 Kitabı ile Sejong Hangugo Korece 1A-1B Kitaplarının Tema ve Kelimeler Açısından Karşılaştırılması

Şükrü BAŞTÜRK, Zeynep KILIÇ.....802

Grafik Örgütleyicilerin Türkçe Eğitiminde Kullanımını Konu Edinen Araştırmaların İncelenmesi: Bir Tematik Analiz

Abdullah KALDIRIM, Ömer Faruk TAVŞANLI.....839

İngilizce Derslerine İlişkin Algılanan Araçsallığı Artırmanın Ders Başarısı, Tutum ve Can Sıkıntısına Etkileri

Gülnehal AYTEKİN YÜKSEL, Altay EREN.....874

Yabancı Dil Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Durum Tespiti Çalışması

Harun GÖÇERLER..... 917



EXPLORING THE CHALLENGES AND COPING STRATEGIES OF SUB-SAHARAN AFRICAN STUDENTS IN TURKEY

Ronald MUSIZVINGOZA¹

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.672263	The experiences of African students in Turkey may be different from other international students due to their distinct identities. This qualitative study explores the challenges faced by international students from Sub Saharan Africa in Turkey and their coping strategies. Data were drawn from 17 postgraduate students from Africa studying in Istanbul through semi-structured in-depth interviews. Findings show that students faced a range of sociocultural, personal, psychological and academic challenges. Experiences of students were shaped by assumptions and stereotypes about their race/ethnicity, nationality, gender and background. While the findings show that students experience challenges, they also demonstrate how they have developed agency and become resilient through resisting marginalization experiences. Findings from this study have policy implications considering the current internationalization efforts of higher education in Turkey.
Article History:	
Received 08.01.2020	
Accepted 18.07.2020	
Keywords:	
International students, Africa, Turkey, intersectionality, challenges.	

SAHRA ALTI AFRİKALI ÖĞRENCİLERİN TÜRKİYE'DE KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLARI VE BAŞ ETME STRATEJİLERİNİ KEŞFETME

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.672263	Türkiye'deki Afrikalı öğrencilerin deneyimleri, belirgin kimlikleri nedeniyle diğer uluslararası öğrencilerden farklı olabilir. Bu nitel çalışma, Sahra Altı Afrika'dan gelen uluslararası öğrencilerin Türkiye'de karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla baş etme stratejilerini keşfetmektedir. Veriler, yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla İstanbul'da okuyan lisansüstü 17 Afrikalı öğrenciden elde edilmiştir. Bulgular; öğrencilerin çeşitli sosyo-kültürel, kişisel, psikolojik ve akademik zorluklarla karşı karşıya olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin deneyimleri ırk, etnik köken, milliyet, cinsiyet ve özgeçmişlerine dayalı varsayımlar ve stereotiplerle şekillenmektedir. Bulgular öğrencilerin zorluklarla karşılaştıklarını gösterirken, aynı zamanda bu marjinalleştirme faaliyetlerine karşı dirençli hale geldiklerini ve bu direnci nasıl geliştirdiklerini de ortaya çıkarmaktadır. Türkiye'deki yükseköğretimin uluslararasılaşmasındaki mevcut çabalar göz önünde bulundurularak, çalışmadan elde edilen bulgular politik çıkarımlarla desteklenmiştir.
Makale Geçmişi:	
Başvuru 08.01.2020	
Kabul 18.07.2020	
Anahtar Kelimeler:	
Uluslararası öğrenciler, Afrika, Türkiye, keşişimsellik, zorluklar.	

1. INTRODUCTION

The number of international students in Turkey has rapidly increased in the past two decades. Turkey's geopolitical position and multicultural nature is attracting the attention of an

¹ PhD Student, Bursa Uludağ University Faculty of Arts and Science Department of Sociology, ronaldmusa@gmail.com, OrcID: 0000-0003-0313-5907

ever-increasing number of international students. Furthermore, the Turkish government has utilized several soft power tools and instruments that include state-sponsored educational scholarships to increase the number of international students in Turkish universities (Aras & Mohammed, 2019: 438). The number of international students in Turkey increased by 75 per cent in the past ten years (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı) According to the Council of Higher Education (YÖK), currently, 155.000 international students are studying in Turkish universities (Yüksek Öğretim Kurum). Since international students contribute to the diversity and internationalization of universities and communities, the Turkish government aims to attract 200 000 international students by the year 2023 (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı).

International students are crucial to the development of the host country for several reasons. First, they bring new forms of academic thinking and help to stimulate competition, thereby enhancing the educational prestige of the host country institutions (Altbach & Knight, 2007; Urban & Palmer, 2014). Secondly, international students contribute to the diversity of the host country's academic institutions and enrich the cultural diversity of higher education (Wu, Garza, & Guzman, 2015). They also provide a platform for academics and students to develop cultural competencies through interacting with people with different cultures, languages and traditions. International students constitute huge international relations and economic investments for host countries through their expenditure on education and living expenses (Wu et al., 2015). Therefore, African students contribute to the Turkish government's policy of opening and create trade links and economic opportunities with sub-Saharan African (SSA) countries (Shinn, 2015).

Turkey has traditionally welcomed international students from central Asian and Balkan countries. Relative to other international students populations in Turkey (e.g. Central Asian and Balkan students) SSA students are one of the most underrepresented groups on the university campuses in Turkey. They constitute only 12% of the number of international students in Turkey (Ünal, 2017). However, in recent years there has been an increase in the number of students from SSA countries. The increase is part of the current internationalization efforts and the expanding influence of Turkey in the region (Dziwornu, Yakar, & Temurçin, 2016). Most students coming from SSA benefit from the generous Turkish government scholarships, which provide both tuition and living support (Aras & Mohammed, 2019). Since the number of African students steadily continues to rise, it is crucial for administrators and counsellors within

universities to have a better understanding of their experiences, especially those related to adjustment and acculturation issues.

SSA has a long history of being a source for international students. Even though countries in the region have improved and expanded the quality of their educational systems, the demand for better academic opportunities especially in countries outside the region is still high (Chien & Kot, 2012). On the other hand, the lack of opportunities in SSA countries and the prestige associated with international education remains motivational factors in student migration decisions (Rizvi, 2011). In addition to quality and prestige, students from SSA are motivated to study in an international destination abroad by various socio-economic and political factors (Marcketti, Mhango, & Gregoire, 2006). Previously international students' mobility from SSA was usually within the context of traditional North-South cooperation to countries with longstanding colonial and linguistic connections (Flahaux & De Haas, 2016). However, in recent years there have been spatial diversification to destinations in Europe, the Global South, Gulf and Asian countries (Flahaux & De Haas, 2016). Turkey is an emerging destination due to state and religious foundations scholarships targeting African students (Aras & Mohammed, 2019).

International students from SSA have different academic and life experiences when compared to their counterparts from other regions due to facets of race and gender (Okusolubo, 2018). Furthermore, the unique experiences of African students are shaped by the stereotypical representation of Africans reinforced by media depiction of Africa as a continent of starvation, extreme poverty, natural disasters, and armed conflicts (Flahaux & De Haas, 2016). Such stereotypical representations of Africa shape society's perceptions and attitudes towards international students from SSA, which may present challenges towards their adaptation in their new academic environment. Challenges faced by students from SSA are unique and more severe as a result of the pressure from adjusting to the new culture, language, and academic environment (Okusolubo, 2018). In Western countries especially the US, students from minority groups which include African Americans and Latinos often take too long or fail to complete their academic degrees when compared to white students (Booker, 2007; Cook & Pullaro, 2010). African students are disproportionately affected since they have multiple intersecting identities that include African, migrant, international student, women and black (Constantine, et al., 2005; Cooper, 2018). The increase in the number of students from different backgrounds also increases a variety of challenges and problems (Gebhard, 2012; Li, Yanlin & Feiya, 2014). Challenges encountered by international students are closely related to their social

and academic experiences and how they interact with social institutions within society (Constantine et al., 2005; Lu et al., 2018; Yoon & Portman 2004). Several studies have explored the experiences, difficulties, and challenges of international students in different Turkish Universities (Cetinkaya-Yildiz, Cakir, & Kondakci, 2011; Icbay & Kocayoruk, 2011; Özoğlu, Gür, & Coşkun, 2015; Redžepagić-Bulić, 2015; Snoubar & Celik, 2013; Titrek, Erkiliç, Süre, Güvenç, & Temür Pek, 2016; Titrek, Hashimi, Ali, & Nguluma, 2016; Yükselir, 2018). The challenges faced by international students in Turkey include failure to adapt to the new environment (Titrek et al., 2016), academic challenges (Redžepagić-Bulić, 2015; Snoubar, 2017; Nazir, 2019), cultural issues (Titrek et al., 2016b; Snoubar & Celik 2013), financial problems (Titrek et al., 2016; Snoubar 2017), health issues (Titrek et al. 2016), communication and language barriers (Titrek et al., 2016; Titrek et al., 2016b; Yükselir, 2018), social isolation and interaction (Nazir, 2019; Titrek et al., 2016), accommodation problems (Titrek et al., 2016), homesickness (Titrek et al., 2016) and lack of proper information (Özoğlu et al., 2015) and discrimination (Snoubar, 2017). Studies have shown that international students develop agency by adopting a range of coping skills and strategies to respond to the challenges (Nazir, 2019). Studies done in other countries show that international students develop relationships, pray, rely on the internet, study extensively, develop self-help and psychological strategies, tap into institutional support, and reach out to teachers and peers for help as coping mechanisms (Heng 2018; Khawaja & Stallman 2011; Somniso, Cekiso, Tshotsho, & Lydy, 2016). Fewer studies in Turkey have focused on the experiences of international students from SSA. SSA students' experiences were evaluated within the context of all international students. However, such an approach is problematic since SSA students are significantly different from other international students. Their nationality, ethical background, religion, gender, and race create unique identities that may expose them to distinct challenges. The present study explores the experiences of international students from SSA.

The current study's theoretical framework is framed using intersectionality theory. The theory was developed by Crenshaw (1989, 1991) who examined why black women's specific experiences and circumstances were not adequately accounted for in legal judgments (Crenshaw 1991,1989). The theory has been adopted in higher education research with a view based on the premise that higher education is supposed to contribute to the formation of equitable societies and therefore the need to actively address the inequalities (Nichols & Stahl, 2019). Intersectionality theory emphasizes that to understand the social experiences of minority members one should consider how different axes of stratification interrelate (Crenshaw, 1989).

Intersectionality as a theoretical framework can be used to analyze how higher education institutions organize, provide for, include, exclude and are experienced in ways that produce advantages and disadvantages (Nichols & Stahl, 2019). Furthermore, the framework exposes how structures at multiple levels of (dis)advantage are intertwined with social and personal aspects of higher education experiences (Nichols & Stahl, 2019). The theoretical framework has been used to explain the experiences of minority students (African Americans, Africans and Latinos) on college campuses across the United States (Constantine et al., 2005; Marcketti, Changamire & Mosselson, 2006; Núñez, 2014; Nichols & Stahl, 2019; Sparks, 2019). Similarly, international students from Africa in Turkey constitute such a group since factors such as ethnicity, race, gender and immigration status may form multiple disadvantages.

2. METHODS

2.1. Research Design

The study utilized a qualitative research design. Specifically, a phenomenological approach was adopted since the study aimed to understand in-depth the experiences of SSA students in Turkey. Phenomenological allows participants to have a voice while they make sense of their own lived experiences (Creswell & Poth, 2017). Data were collected through semi-structured in-depth interviews and participant observations. Semi-structured interviews were considered effective in providing authentic and detailed descriptions of the daily lives of a heterogeneous group of SSA international students (Creswell & Poth, 2017). Interview questions focused on students' challenges and experiences since they arrived in Turkey. Questions explored participants' early experiences in Turkey, social networking on and off-campus, creating friendships and relationships; experiences in the public arena, experiences in classes and with other students and professors; and services and support provided by universities. Furthermore, probes were added to explore the responses to questions further. The rationale of using this approach was to understand the respondent's point of view rather than make generalizations about behaviour (Creswell & Poth, 2017). Participant observation provided first-hand realities concerning the daily activities of international students' lives (Silverman, 2006).

2.2. Participants

The participants were postgraduate international students from SSA. Seventeen participants studying in masters and doctorate programs in different universities in Istanbul

were selected. Participants were selected using convenience and snowballing sampling techniques. The participants included both scholarship and non-scholarship students from ten countries of origin: two from Kenya, Uganda, Ghana, and three from Zimbabwe and Nigeria; as well as one each from Ethiopia, Cameroon, Ivory Coast, Gambia, and Somalia. Eight men and nine women participated in the study, and the participants ranged in age from 25 to 33 years. All the participants had lived in their countries of origin until they came to Turkey specifically to attend higher education. The participants reported having traveled to Turkey between 9 and 50 months ago. Twelve students were from state universities, and four were from private foundation universities. Eight participants were in their last year of study while the remainder were spread equally among language preparation, first, second, and third years. Seven participants were pursuing a degree in the social sciences; three were pursuing science degrees; five were in engineering, and two were in law. Convenience sampling presented challenges in representativeness in this study. Therefore, participants were selected to represent different regions of SAA, religious, educational, and linguistic backgrounds. The researcher for this study was an international student from SSA. Sharing a similar background with participants helped the researcher to establish relationships. Based on the good relationship with participants, the researcher viewed himself as a researcher from an insider perspective. This insider role allowed the researcher to research a population from which he is also a member (Berger, 2015). The researcher and participants shared similar social identity and experiences, thereby also facilitating a fast and total acceptance by the participants, which resulted, in participants being more open. On the other hand, the insider position carried its demerits. It had the potential of blurring boundaries; impose own values, beliefs, and perceptions, projecting biases, and distort the power relationship between researcher and participant (Berger, 2015).

2.3. Data Collection Tools

Data were collected through semi-structured in-depth interviews and participant observations. Fieldwork took place over five months from May 2018 to October 2019 in Istanbul. The interviews were conducted face to face in the participant's natural environment, places where students felt comfortable to share their stories. As an insider, many of the discussions during interviews became a sharing of our lived experiences in Turkey. The interviews were conducted mainly in English, and on average, each interview took between 30-45 minutes. Interviews were audiotaped, and all participants were comfortable with the recording. They were assured it would be used for research purposes only, and that their identities would not be revealed anywhere. Observations were conducted during lectures,

academic conferences, campus activities, picnics, student gatherings, and religious activities. At the same time, the researcher conducted informal discussions with participants and other African students in various real-life contexts. During data collection, the researcher was aware of how his insider position, preferences, worldview, and emotional responses can lead to biases and expectations regarding the potential findings of the study (Berger, 2015). Therefore, a reflexivity journal was kept where the researcher continuously self-reflected and took down notes. Reflexivity is a central principle in intersectionality since in this case, the researcher's background might be a source of preconceived biases that may affect the entire research process (Hunting, 2014). The researcher believed that the participants would enjoy staying in Turkey and undertaking their studies. Furthermore, the researcher also speculated that African students would experience some form of discrimination based on their race that would affect their cultural adjustment experiences. To maintain the necessary balance between the researcher's own experience and that of the participants, a logbook, repeated review, and peer consultations were extensively utilized as reflexive strategies. Additionally, interviews were then triangulated with reflexive and field notes, informal discussions and observation notes to ensure high validity and reliability of the collected data.

2.4. Data Analysis

Following a qualitative research approach, data analysis was primarily inductive. The researcher transcribed interviews and other fieldwork data sources, including notes. The interview transcripts were reviewed and quality checked by an independent researcher. Peer consultation offered valuable feedback and pointed to instances the researcher had ignored participants' views while favoring his own (Berger, 2015). Data analysis was conducted from an interpretivist perspective because the researcher viewed knowledge as socially constructed and emerging from the participants' lived experiences. Therefore, data analysis did not intend to find correct answers or use pre-defined narratives but rather to utilize participants' perspectives to determine themes and patterns in the data. Data analysis was done through an open coding process, and emerging themes were analyzed both individually and across interviews (Neuman, 2011). Reviewing the interviews and codes was repeated after a couple of weeks as part of data quality checks. The time-lapse in re-reviewing interviews allowed the researcher to view the same data through a new lens and identify cases where own experience and biases interfered with accurate data analysis (Berger, 2015). After the second transcribing and analysis process, the researcher determined the common themes. Furthermore, as a form of member-checking, data analysis resulted in follow-up questions that were sent to participants,

and the answers were incorporated into the final analyses. The emerging themes from the coding and analysis process were (a) challenges face by participants (personal, academic and sociocultural); (b) strategies adopted to cope up with these challenges; and (c) recommendations for universities. Under each category, each theme is discussed, followed by potential coping strategies used and recommendations by the research participants.

2.5. Ethical considerations

The participants were approached directly and through intermediaries and oral informed consent was sought before the start of the interviews. Participants were told they would be given full anonymity and data would be kept confidential, and given the option to decline, stressing the voluntary nature of the research. All local fieldwork locations have been obscured for ethical purposes, and all names of respondents have been pseudonymized.

3. FINDINGS

The findings are presented into two major categories: challenges experienced by SSA international students and coping strategies students employ to manage those challenges. Challenges and coping strategies are grouped into the following themes: personal-psychological issues, academic issues, and sociocultural issues.

Sociocultural and Personal Psychological Challenges

Several themes related to sociocultural and personal psychological issues emerged during data analysis. Cultural shock, adjustment problems, discrimination, stereotyping, loneliness, relationship problems, depression, frustration, loss of status or identity, anxiety, and confusion are the problems that came out during the interviews with participants. Most participants left their homes for the first time when they were coming to study in Turkey and found themselves in an environment without other African students. They reported a feeling of homesickness, confusion, loneliness, emptiness, and fear in their newly found environment. Many participants experienced assumptions about their social identities as Africans which negatively impacted their ability to create social relationships with other international students. Mary recounted several experiences with stereotypes and negative assumptions made towards her by her class and roommates that left her feeling frustrated and confused about her identity.

On several occasions, people have made funny gestures that make you think you have done something wrong. Sometimes they ask uncomfortable questions like.... Do you

bath in your country? It makes you feel horrible about yourself and start questioning yourself, am I smelling?

All the participants emphasized that it is emotionally disturbing when every person whom you meet always reminds you how lucky you were to have escaped from Africa. Africa is viewed as a continent of hunger, poverty, war, and misery and therefore, the assumptions in some people are that every African is hungry and carries certain diseases. Contrary to blanket assumptions made about the students, most of them come from high social standing from their country and have impressive academic and professional credentials. As a result, the negative and lower social status assigned to African students in Turkey creates disharmony with their peers and impact on their ability to create friendships. Itai described feeling lonely and stressed and described his experience as “social demotion”.

I felt very inferior...I felt like I am nothing...felt somehow like stepping back in social order...

African students faced perceived and real forms of discrimination based on perceptions. Participants reported demeaning actions such as avoiding eye contact, mocking their language, teasing, providing rude service, people refusing to share rooms with Africans, invasions of personal space, such as inappropriate physical touching, exiting an elevator, hostile stares, and stereotypical remarks. Furthermore, African students were also subjected to discrimination from other international students. Mike was often ignored and left out by his dorm mates.

When I was living in a dorm, I stayed with other five roommates from Arabic and Asian countries, they often left me out of their plans. I think they did that because of my religion (Christian) and because I am black

Female students experienced more challenges since most of them were sexually harassed and pestered for sex each time they walked in the streets. Siphon described how she was scared when a stranger touched her in a grocery store queue and then on a public train. When she confronted one of the men, he said he was curious about the texture of her hair and skin. Similarly, Anna explained that she now limits her movement alone, especially at night in the city center.

Each time I exit the metro I encounter men who ask for sex from me. During my first encounter, I cried because I thought I was dressing in a sexually suggestive way. I later realized that most men think African women around here are sex workers due to the presence of sex workers from Africa.

Other incidents reported involved workers in government institutions scrutinizing documents and money handed to them by the participants. Furthermore, other institutions even demand documents that not usually a requirement in the process. This came out during an incident that Gladys encountered while looking for an internship position.

I got an internship position and started working, but after a few days, my supervisor requested HIV tests which were never part of the job requirements. I later realized that the request was made because my supervisor researched about my country and found out it had a high HIV prevalence.

Additionally, students have faced stigma and discrimination due to people's beliefs about diseases found in Africa, such as Ebola ad AIDS. This has resulted in students losing confidence to establish friendships, secure housemates, and join academic discussions.

Academic Related Challenges

The major thrust in the increase in the number of international students is part of the internationalizing efforts being embarked on by the Turkish government. However, participants highlighted the absence of adequate support mechanisms once they arrive in Turkey to enable them to complete their studies. The academic-related challenges highlighted by the students were the language of instruction, teaching techniques, unsupportive faculty members, lack of understanding of the Turkish educational system, difficulties in using educational supportive services (e.g. library, academic counseling services). Turkish language proficiency was highlighted as one of the biggest barriers to the participants' academic success. Participants reported difficulties in communicating with native speakers, understanding lectures, and writing assignments and exams. Unlike most international students in Turkey who are from central Asian and Balkan countries with strong linguistical ties with Turkey, SSA students do not possess a strong understanding of the language. Turkish preparatory classes are only given for one year, and most students stressed that their language training was inadequate. In most cases, African students are mixed with students who have prior knowledge of Turkish, and the language instructors often overlook their specific needs. James described how his experience in learning Turkish made him discover the weaknesses in the system.

When we were in TÖMER (Turkish language preparation) our classes were dominated by students from Azerbaijan. Our teacher always talked with them and ignored us. After TÖMER, I realized that my language was only enough for everyday conversation and not academic work.

The inability to communicate effectively in Turkish is resented by some faculty members, which further compound the problems the students face. This is more disturbing among scholarship students, who are constantly reminded how they are taking the government's money and fail to speak Turkish. Gift describes the experience as dehumanizing because students are always ridiculed in front of their peers during lectures.

It's very dehumanizing and disturbing...imagine someone always reminding you that we brought you here and we are giving you money...sometimes I always think they do that to me because am African and black.

On the other hand, the pressure to succeed among the students comes from their families and the scholarship funders.

I know I have to pass because If I fail YTB (scholarship funder) will deduct money from my monthly stipend and my parents will accuse me of playing around.

Another challenge faced by the participants is related to the negative attitude of some faculty members towards African students especially those on scholarships. International students from SSA suffer from prejudices in the education system in Turkey. Stereotypes concerning Africans result in professors perceiving Africans students as not hardworking. Celine described having several experiences with stereotypical and prejudicial statements made towards her by lecturers that left her facing pressure to prove herself academically.

During my first lecture, my professor told me that African students are lazy and do not want to read. He later apologized after he discovered that his statement was offending. Another one told me that you are taking our government money and always sleep and do nothing.

Similarly, to Celine, other participants experience similar stereotypical remarks made about their African identity, which also negatively impacted on their academic experiences. The students reported that they often work extra hard to prove that they are capable, and they are usually disappointment since all their academic achievements are based solely on their ability to speak Turkish. In explaining his frustration, Timothy believed that all the professors care about the way you speak their language. Participants faced challenges in interaction and communication both within and outside the lecture rooms. Challenges faced by students in and out of class are often results of the socialization process in their country as opposed to Turkey. Universities campuses are places for several challenges for the students that include classroom participation expectations, inability to understand Turkish context and examples, conflicting

worldviews such as competition versus collaboration, and collectivism versus individualism. Tom's social etiquette considers it rude behavior to interrupt a person, especially an older person when they are speaking.

I tried to raise my hand to contribute something in class after careful thought. In most cases the professor seems not to see me, and I get not to speak. In Zimbabwe, it is rude to interrupt a professor when he is speaking. Therefore, if I am not chosen, I don't get to give my contribution in class.

On the other hand, like other participants, Sini felt worried and anxious to participate in classroom discussions out of fear of her Turkish language skills and failure to position examples in the correct Turkish context.

I think twice before I interrupt my professor otherwise, I will embarrass myself with my bad Turkish.

Participants found the university environment as not supportive enough to the needs of international students. The participants pointed to their unique needs as international students and lack of sensitivity to African cultures as the main issues presenting challenges to them in universities. There seems to be a disconnection between the Turkish government and universities in the internationalization efforts of higher education. In line with other participants, Edo feels that universities in Turkey do not prioritize the needs of international students.

I don't feel like I am prioritized here as an international student. When you first arrived here the registration office does not have people to help you in translating from the Turkish language. Also, counseling services are not responsive to students from different cultures. I think they just want us to come here, have pictures with us for a certain narrative and leave you to struggle on your own.

Participants described the lack of diversity in the classrooms as an intimidating situation from the beginning. This situation is made worse by the fact that there is no diversity in the academic staff across the universities. Participants believed that the current internationalization efforts of the Turkish higher education system should not just end with the enrolment of the student but should focus on the integration process of the students.

Coping Strategies

The findings revealed that participants faced psychological and sociocultural challenges such as cultural shock, loneliness, depression, stereotyped and discrimination. Additionally, they also face academic challenges, such as language of instruction, teaching techniques, unsupportive faculty members, lack of understanding of the Turkish educational system, difficulties in using educational supportive services. However, participants have adopted a variety of coping strategies to overcome the challenges they faced while studying in Turkey. The strategies used by international students made use of the available social and institutional support. All the participants highlighted that they adopt a positive mindset and a strong work ethic as a strategy to cope up with the stress associated with being an international student in Turkey. Participants constantly remind themselves and/or each other of their long-term goals and the benefits of getting good education. Participants mentioned that they have disciplined themselves to remain positive until they have completed their academic education. Quitting and failure were never considered an option since it would confirm the stereotypes about Africans. Dick described the desire to debunk negative stereotypes about Africans as his biggest motivation and coping strategy.

Sometimes, when I receive these negative comments, I just say to myself focus, focus doesn't let these people get into your way. Hard work and positive thinking do all the magic.

Furthermore, creating networks with other African students serves as a mechanism to strengthen the resilience of the participants. Participants have highlighted that social media is a powerful medium to create networks of Africans where students interact with each other and provide academic and social support to each other. African students rely more on families and friends for social and economic support. Participants highlighted the crucial role played by families back home in giving them moral and financial support. The availability of the internet facilitates constant communication between students and their families through Skype and WhatsApp video calls. Scheduling calls with family and friends back home is a daily routine used to decongest the minds of these students.

For women and girls from Africa, they rely more on men and boys to provide them with security and company each time they want to go to places they feel insecure. Kiri explained that she always goes out with a friend who she calls a brother, this deters other men from harassing her and pestering for sex.

He is like my guarding Angel, after our Sunday service we usually stroll around together, otherwise if he was not there, I wouldn't do it.

When asked to share how they cope up with the academic challenges, participants highlighted hardworking, good time management and organization skills as strategies to cope up with school pressure. Others emphasized on preparing for the lectures and tutorials in advance through reading course materials as useful strategies. Tino employs innovative strategies such as recording lectures to listen later and using google translator to manage language and academic difficulties.

Each time I attend a lecture I have my phone in hand to record the lecture so that I can listen afterward.

However, other professors are not comfortable with being recorded by a student which has resulted in one participant getting in trouble with a professor. The participants devised a variety of coping strategies to overcome language barriers. These include participating in different non-educational campus activities join academic discussions, befriend Turkish students, initiating conversations with Turkish students, use google translator and dictionaries. Carol proudly described her strategies in coping up with language difficulties.

Sometimes I see a stranger and just try to say hello and smile. I go to shops for window shopping and just ask for prices as a practice measure.... I read newspapers, listen to the radio, follow Turkish music and watch their television so that I can improve my language.

Although the participants were not anticipating the kind of challenges they have faced while in Turkey, surprisingly most have developed impressive coping strategies. Coping strategies employed by international students from Africa in Turkey point to the resilient nature of the students and their ability to develop agency and took control of their lives.

4. DISCUSSION, RECCOMENDATIONS AND CONCLUSIONS

Drawing on the experiences of the participants, this section discusses how the intersection of the participants' identities creates a unique identity that expose them to multiple challenges and vulnerabilities. The current study aimed at exploring the everyday experiences of SSA international postgraduate students studying in Turkish higher education institutions. The findings revealed that participants faced social isolation, are stereotyped, face

discrimination and encounter psychological, sociocultural and academic challenges. However, all the participants have developed several coping strategies and are optimistic about their future education journey in Turkey. The findings of this study are supported by previous studies conducted elsewhere that show that minority students face a host of challenges due to the intersection of their multiple identities (Mwangi et al., 2019; Poteet & Gomez, 2015; Sparks, 2019). The findings from this study bring into the forefront the need for faculty members and students to be culturally sensitive to the needs of people from different cultural environments. This will aid in the internationalization efforts of higher education in Turkey and transform higher education institutions to centers for multicultural exchange.

Participants felt stereotyped, discriminated, stressed, frustrated, anxious and socially isolated during their stay in Turkey. Their unique disadvantage may be explained by the intersection of race, ethnicity/nationality, religion, migrant status and gender. Similarly, previous studies have also shown that international minority students usually experience social isolation, discrimination and other forms of prejudice in their host countries (Boafo-Arthur, 2014; Mwangi et al., 2019; Nazir, 2019; Okusolubo, 2018; Redžepagić-Bulić, 2015; Sparks, 2019; Titrek et al., 2016b). International students from Africa felt isolated since they had moved from communities with people like them to a country where they become the minority. Participants were confused about why professors and other students treated them in such a way and questioned their identity. However, intersectionality theory explains the experiences African students encounter, are due to their multiple identities (race, nationality, religion, gender, international student) and the perpetual systems of prejudices found in society (Crenshaw, 1991; Núñez, 2014).

Discrimination is related to cultural differences and negative stereotypes about the identity of Africans. University professors and fellow students perceived African students through negative stereotypes about their culture, language, personality, and behaviors. Furthermore, these stereotypes are reinforced by the western media representation of Africa as a land of poverty, famine, diseases, and war (Awokoya, 2012; Flahaux & De Haas, 2016). Unlike students from other region, Africans have a unique identity that result from the intersection of several factors, that expose them to negative stereotypes. Only one side of Africa and the bad one is constantly portrayed to the world which constructs negative subjectivities about people from the continent. A common belief in Turkey is that racism does not exist since the country does not have a history of racial discrimination and colonization. However, findings from this study clearly show that students from Africa experience personal and institutional

discrimination while living in Turkey. It is worth noting that through intersectional analysis being a black African added an extra layer of disadvantage that might expose a person to stereotypes and prejudices that might result in discrimination. In Turkey clearly, the treatment given to black students from Africa is different from the one given to African American students. In this case intersectional theory provided a platform to uncover the hidden experiences of African students so that we can address the challenges and facilitate their integration and reduce the feelings of isolation and create a sense of belonging (Flatland, Pryce-Miller, Skisland, Tønberg, & Söderhamn, 2019).

Participants reported a variety of academic challenges mainly as a result of language barriers, negative attitude of professors, unfamiliarity with the education system and lack of support mechanisms on and off-campus. Findings conducted among international students in Turkey also found out that students encountered academic and language challenges (Nazir, 2019; Redžepagić-Bulić, 2015; Snoubar, 2017; Titrek et al., 2016; Yükselir, 2018). However, the factors influencing African students' experiences seem to be different from other students due to the intersection of their multiple identities. International students from Africa described feeling ignored in language schools and classrooms since faculty members seem to concentrate on other international students who are proficient in Turkish. Furthermore, the negative attitude of professors towards African students were also shaped by prejudices they have concerning Africans. Subjective judgments and prejudices are known to affect how faculty members interact and evaluate the performance of their students (Mwangi et al., 2019). As a result, African students are forced to work extra hard to prove themselves, which affects their overall psychological state of mind.

The study found out that the university environment lacks support mechanisms for international students from different backgrounds despite the internationalization efforts in the Turkish educational system. Universities lack mechanisms to support African students with continuous Turkish language development, culturally sensitive services, translation services, and counseling services among other services. Conclusions reached by Robinson (2013) and Gildersleeve et al., (2011) showed that in the US, predominantly white colleges lack resources and services to integrate African American students (Gildersleeve et al., 2011; Robinson, 2013).

Participants do not appear to internalize the negative stereotypes and comments they encounter in their everyday experiences. Instead, they developed their agency by adopting a range of coping strategies to enable them to navigate the stressful life of being an international student in Turkey. The resilience of the students was developed on the fear of confirming the

negative stereotypes though failing to succeed in their academic work. Coping strategies adopted by the students include working hard, adopting a positive mindset, creating social networks among African students, befriending Turkish students, engaging in language practice activities, constant communication from families, and relying on other African students especially men/boys. Similarly, previous studies have shown that international students use a range of social and institutional mechanisms to cope with the pressure of studying in a foreign country (Heng, 2018; Khawaja and Stallman, 2011; Park et al., 2017; Somniso et al., 2016; Wu et al., 2015). The coping mechanisms show the potential between local students and international students to create relationships that have the potential to make Turkish universities more diverse and international.

The findings of this study have implications for higher education in Turkey through making educational institutions more diverse and inclusive in a systematic way that attracts more international students from different regions of the world. Through focusing on the experiences of SSA postgraduate students, the present study manages to expose nuanced experiences of this unique student population. The study recommends that diversity and inclusion should be key training components among university administrators and academic staff. This will promote inclusiveness and equip faculty members with cultural competencies to interact with students from different backgrounds without having some preconceived biases. Training will also empower university counselling services to respond to the psychosocial needs of students from diverse backgrounds. Support systems should be established in universities through engaging a diversity officer who will be dedicated to responding to the needs of diverse students. Additionally, universities in Turkey especially government universities should consider recruiting faculty with international experience who are aware of other cultures and can interact with people from different backgrounds. The government should work closely with international students' offices in universities in its internationalization efforts to ensure that the priorities of the government are aligned with those of universities. Close cooperation between stakeholders in the education sector will ensure that students are provided with the necessary support they need before, during and after enrolment in universities. Continuous Turkish language support services should be provided to students after the language preparatory year to enable students to have the necessary academic language skills. Furthermore, the internationalization efforts of universities should also target Turkish students through raising awareness and education about the diversity and richness of other regions beyond the western world.

This research explored the experiences of international students from African studying in Turkey. Generally, African students face a range of sociocultural, academic and personal challenges. The students have a sense of feeling isolated and discriminated against within academic and social settings. However, the students have developed various coping strategies in response to the challenges they encounter. Working hard, a positive mindset, and social networks are some of the strategies used by African students to become more resilient. Because the lives of these students are centred around their academic institutions, universities should focus on the challenges faced by students encounter and provide more adequate support.

The results of this study should be interpreted carefully because they consist only of the experiences of a specific group of students, particularly postgraduate students from Africa studying in universities in Istanbul. Therefore, the results cannot be generalized beyond this group. Future quantitative studies may disaggregate international students according to gender, study level, self-funding or scholarship students, refugee or asylum-seeking students and explore their experiences, motivations and plans.

REFERENCES

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>.
- Aras, B., & Mohammed, Z. (2019). The Turkish government scholarship program as a soft power tool. *Turkish Studies*, 20(3), 421-441. <https://doi.org/10.1080/14683849.2018.1502042>.
- Awokoya, J. T. (2012). Identity constructions and negotiations among 1.5- and second-generation Nigerians: The impact of family, school, and peer contexts. *Harvard Educational Review*, 0(82), 255-281. <https://doi.org/10.17763/haer.82.2.9v77p329367116vj>.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>.
- Boafo-Arthur, S. (2014). Acculturative Experiences of Black-African international students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 115-124.

<https://doi.org/10.1007/s10447-013-9194-8>.

- Booker, K. (2007). Dismantling educational inequality: A cultural-historical approach to closing the achievement gap. *The Journal of Negro Education, 76*(2), 188-189.
- Cetinkaya-Yildiz, E., Cakir, S. G., & Kondakci, Y. (2011). Psychological distress among international students in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(4), 363-379, <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.001>.
- Chien, C.-L., & Kot, F. C. (2012). *New Patterns in student mobility in the Southern Africa Development Community*. UNESCO Institute for Statistics, Information Bulletin No.7.
- Constantine, M. G., Anderson, G. M., Caldwell, L. D., Berkel, L. A., & Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 57–66. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.57>.
- Cook, B., & Pullaro, N. (2010). *College graduation rates: Behind the numbers*. American Council on Education, Center for Policy Analysis.
- Cooper, C. L. (2018). *The Intersectionality of Race and Gender in Higher Education: The Plight of the African- American Woman at a Predominantly White Institution* (Honors Theses), The Ohio State University College of Social Work. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 139*(0), 139–167. [https://doi.org/10.1016/0011-9164\(90\)80039-E](https://doi.org/10.1016/0011-9164(90)80039-E).
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-99. <https://doi.org/10.2307/1229039>.
- Creswell, J., & Poth, C. N. (2017). Qualitative inquiry and research design; Choosing among five approaches, second edition. *The Journal of Pediatrics, 41*(5),493–505. [https://doi.org/10.1016/S0022-3476\(89\)80781-4](https://doi.org/10.1016/S0022-3476(89)80781-4).
- Dziwornu, M. G., Yakar, M., & Temurçin, K. (2016). Migration intentions of international students in Turkey: A case study of African Students at Süleyman Demirel University. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (38)*,

227–250.

- Ercan, I. M. A. and K. (2011). Being an exchange student in Turkey: Adaptation to a new culture. *International Journal of Progressive Education*, 7(3), 27-39.
- Flahaux, M. L., & De Haas, H. (2016). African migration: trends, patterns, drivers. *Comparative Migration Studies*. 4(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s40878-015-0015-6>.
- Flateland, S. M., Pryce-Miller, M., Skisland, A. V. S., Tønsberg, A. F., & Söderhamn, U. (2019). Exploring the experiences of being an ethnic minority student within undergraduate nurse education: A qualitative study. *BMC Nursing*, 18(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0389-0>.
- Gebhard, J. (2012). International students' adjustment problems and behaviors. *Journal of International Students*. 18(1). 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0389-0>.
- Gildersleeve, R. E., Croom, N. N., & Vasquez, P. L. (2011). “Am i going crazy?!”: A critical race analysis of doctoral education. *Equity and Excellence in Education*, 44(1),93-114. <https://doi.org/10.1080/10665684.2011.539472>.
- Heng, T. T. (2018). Coping strategies of international Chinese undergraduates in response to academic challenges in US colleges. *Teachers College Record*. 120(2),1-42. <https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=21989>.
- Hunting, G. (2014). Intersectionality-informed qualitative research: A primer. *Criminology*, 4(1), 32-56.
- Khawaja, N. G., & Stallman, H. M. (2011). Understanding the coping strategies of international students: A qualitative approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(2), 203–224. <https://doi.org/10.1375/ajgc.21.2.203>.
- Li, J., Wang, Y., & Xiao, F. (2014). East Asian International Students and Psychological Well-Being: A Systematic Review. *Journal of International Students*, 4(4), 301-313, <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/450>
- Lu, Y., Chui, H., Zhu, R., Zhao, H., Zhang, Y., Liao, J., & Miller, M. J. (2018). What Does “Good Adjustment” Mean for Chinese International Students? A Qualitative Investigation. *Counseling Psychologist*, 46(8), 979–1009, <https://doi.org/10.1177/0011000018824283>

- Marcketti, S. B., Mhango, M. W., & Gregoire, M. B. (2006). The experiences of African graduate students in a college of human sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 24(1), 63–69.
- Mwangi, C. A. G., Changamire, N., & Mosselson, J. (2019). An intersectional understanding of African international graduate students' experiences in US higher education. *Journal of Diversity in Higher Education*. <https://doi.org/10.1037/dhe0000076>
- Nazir, T. (2019). International Student's Challenges and Adjustment in Turkish Universities , A Case Study Based on Ankara. 4. *Uluslararası Öğrenciler Sosyal Bilimler Kongresi - Bildiriler Kitabı I Introduction*, 531–542.
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston, USA: Pearson Education.
- Nichols, S., & Stahl, G. (2019). Intersectionality in higher education research: a systematic literature review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1255-1268. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>.
- Núñez, A. M. (2014). Employing multilevel intersectionality in educational research: latino identities, contexts, and college access. *Educational Researcher*, 43(2), 85-92. <https://doi.org/10.3102/0013189X14522320>.
- Okusolubo, G. S. (2018). Academic and Social Challenges Faced by African International Students in Collegiate institutions in America. *International Journal of Economics & Management Sciences*. 7 (2), 1-8. <https://doi.org/10.4172/2162-6359.1000514>.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2015). Factors influencing international students' choice to study in Turkey and challenges they experience in Turkey. *Research in Comparative and International Education*, 10 (2), 223-237. <https://doi.org/10.1177/1745499915571718>.
- Park, H., Lee, M. J., Choi, G. Y., & Zepernick, J. S. (2017). Challenges and coping strategies of East Asian graduate students in the United States. *International Social Work*, 60(3), 733-749, <https://doi.org/10.1177/0020872816655864>.
- Poteet, M., & Gomez, B. (2015). “ It's Both Ways”: How international students negotiate belonging in local and global contexts résumé. *Journal of New Brunswick Studies*, 6(1), 83–102.
- Redžepagić-Bulić, N. (2015). International students in Turkey: Main problems related to poor

- academic performance. *Journal of Psychology & Clinical Psychiatry*, 2(5),1-2.
<https://doi.org/10.15406/jpcpy.2015.02.00085>.
- Rizvi, F. (2011). Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(6):693-701. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625145>.
- Robinson, S. J. (2013). Spoketokenism: Black women talking back about graduate school experiences. *Race Ethnicity and Education*, 16(2), 155-181.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2011.645567>.
- Shinn, D. (2015). *Turkey's engagement in Sub-Saharan Africa shifting alliances and strategic diversification*. Chatham House: The Royal Institute of International Affairs.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: SAGE Publications.
- Snoubar, Y. (2017). International students in Turkey: Research on problems experienced and social service requirements. *Journal of International Social Research*, 10(50), 800–808.
<https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1712>.
- Snoubar, Y., & Celik, G. (2013). Cultural differences of international students in Turkey and problems they experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 106(0), 759-766.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.087>.
- Sommiso, M., Cekiso, M., Tshotsho, B., & Lydy, M. (2016). Exploring the coping strategies employed by congolese students in a South African University. *International Journal of Educational Sciences*, 12(3), 212–218.
<https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890428>.
- Sparks, D. M. (2019). " We are shaped by our experiences " intersectionality and the African international STEM student. *Research in the Schools*, 26(2), 17-31.
- Titrek, O., Erkiliç, A., Süre, E., Güvenç, M., & Temür Pek, N. (2016). The sociocultural, financial and education problems of international postgraduate students in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 160-166.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041320>.
- Titrek, O., Hashimi, S. H., Ali, A. S., & Nguluma, H. F. (2016). Challenges faced by international students in Turkey. *Anthropologist*, 24(1), 148-156.
<https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892000>.

- Ünal, S. (2017). The new actors of international migration: A comparative analysis of foreign students' experiences in a medium-sized city in Turkey, Ingrid Muenstermann. In *People's Movements in the 21st Century - Risks, Challenges and Benefits*, IntechOpen, Flinders University, 869-888, <https://doi.org/10.5772/67004>.
- Urban, E. L., & Palmer, L. B. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 18(4), 305-324. <https://doi.org/10.1177/1028315313511642>.
- Wu, H., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2015/202753>.
- Yoon, E., & Portman, T. A. A. (2004). Critical issues of literature on counseling international students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32(1), 33-44. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00359.x>.
- Yüksek Öğretim Kurum. (n.d.). YÖK 2018-2019 Yükseköğretim istatistikleri yayımlandı. Retrieved December 29, 2019, from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2018-2019-Yuksekogretim-istatistikleri-yayimlandi.aspx>
- Yükselir, C. (2018). International students' academic achievement and progress in turkish higher education context: Students' and academics' views. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5):1015-1021. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060522>.
- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (n.d.). "17 Thousands of 150,000 International Students in Turkey are Recipients of YTB Scholarships." Retrieved January 6, 2020, from <https://www.ytb.gov.tr/en/news/17-thousands-of-150-000-international-students-in-turkey-are-recipients-of-ytb-scholarships>.

CONFLICT OF INTERESTS

The author declares that they have no conflict of interests.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Türkiye'nin jeopolitik konumu ve çok kültürlü doğası, giderek artan sayıda uluslararası öğrencinin dikkatini çekmektedir. Son on yılda Türkiye, birçok Sahra Altı Afrikalı öğrenciye ev sahipliği yapmıştır. Türk üniversitelerindeki Afrikalı öğrenci sayısındaki artış, mevcut

uluslararasılaşma çabalarının ve Türkiye'nin bölgedeki artan etkisinin bir parçasıdır. Uluslararası öğrenciler sınıflara yeni ve farklı bakış açıları ekler ve dünyadaki farklılıklar için karşılıklı anlayışı artırarak diğer kültürlerle yönelik farkındalığı ve verilen değeri pekiştirir. Bu nedenle, Türk üniversitelerinin bilgi, beceri ve akademik prestijine olumlu katkıda bulunmaları açısından uluslararası öğrencilere kucak açmak önemlidir.

Afrika'dan gelen uluslararası öğrenciler; ırk, milliyet ve cinsiyet kavramları bakımından dünyanın diğer bölgelerinden gelen öğrencilere kıyasla farklı akademik ve yaşam deneyimlerine sahiptirler. Dahası, Afrikalı öğrencilerin emsalsiz deneyimleri; Afrika'nın medyadaki klişeleşmiş açlık, aşırı yoksulluk, doğal afetler ve silahlı çatışmaların kıtası olarak temsili ile şekillenmektedir. Afrika'nın bu tür basmakalıp temsilleri, Afrikalı öğrencilerin yeni akademik çevrelerine uyum sağlamalarını zorlaştırırken, Afrikalı uluslararası öğrencilere yönelik kamusal algıları ve tutumları şekillendirmektedir. Afrika'dan gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştığı zorluklar; yeni kültür, dil ve akademik çevreye uyum sağlama baskısının bir sonucu olarak ciddi ve benzersiz bir örnek teşkil etmektedir. Türkiye'nin uluslararası öğrenciler için bir merkez haline gelebilmesi ve üniversitelerin farklı temellerden gelen insanlara daha kapsayıcı ve hoşgörülü olma amaçlarına ulaşabilmeleri için azınlık gruplarının deneyimleri araştırılmalıdır. Bu, genellikle yükseköğretim alanındaki politikaları belirleyenler ve yürütenler tarafından göz ardı edilen sorunların tanımlanmasına olanak tanımaktadır.

Kesişimsel bir yaklaşım kullanan bu nitel çalışmada, Türkiye'de Sahra Altı Afrika'dan gelen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları ve bu zorluklarla baş etme stratejilerini araştırılmaktadır. Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmelerle İstanbul'da yaşayan lisansüstü Afrikalı 17 öğrenciden veri toplanmıştır. Katılımcılar kolaylıkla bulunabilen örnekleme ve kartopu tekniği ile seçilmiştir. Katılımcılar, on farklı ülkeden burslu ve burssuz öğrencilerden oluşmaktadır: Kenya, Uganda ve Gana'dan ikişer; Zimbabwe ve Nijerya'dan üçer; Etiyopya, Kamerun, Somali, Fildişi Sahili ve Gambiya'dan birer öğrenci bulunmaktadır. Görüşmeler kaydedilip temize çekildikten sonra veriler tematik veri analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular, Afrikalı uluslararası öğrencilerin Türkiye'de yaşarken ve okurken çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Sosyal izolasyonla yüzleşen katılımcılar basmakalıp bir ayrımcılığa uğramakta; psikolojik, sosyo-kültürel ve akademik zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Buna karşılık öğrenciler, bu zorluklarla başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirmişlerdir. Afrikalı öğrencilerin zorluklarla başa çıkma stratejileri; çalışkan olmak,

olumlu bir zihniyet geliştirmek, yerel öğrencilerle arkadaş olmak, aileden destek almak ve diğerk Afrikalı öğrencilerle sosyal ağlar kurmaktan oluşmaktadır.

Bu çalışma, Sahra Altı Afrika'dan gelen lisansüstü öğrencilerin tecrübelerine odaklanarak, bu eşsiz öğrenci nüfusunun incelikli deneyimlerini ortaya koymaktadır. Afrikalı öğrenciler, akademik ve sosyal ortamlarda ayrımcılığa uğrayarak yalıtılmış hissetmektedirler. Bu öğrencilerin yaşamları içinde buldukları akademik kurum etrafında toplandığından, üniversiteler öğrencilerin karşılaştığı zorluklara odaklanmalı ve daha yeterli destek sağlamak adına çalışmalar yapmalıdırlar. Buna dayanarak, bu çalışmanın bulgularının Türkiye'deki yükseköğretime olumlu etkileri olacaktır. Çalışma; çeşitlilik ve katılım konularının üniversite yöneticileri, danışmanlar ve diğerk akademik personeller için temel eğitim bileşenleri olması gerektiğini önermektedir. Hükümetin önceliklerinin üniversitelerin öncelikleriyle uyumlu olmasını sağlamak için uluslararasılaşma çabalarında üniversitelerin uluslararası öğrenci ofisleriyle yakın işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. Ayrıca, üniversitelerin uluslararasılaşma çabaları Türk öğrencileri de kapsayarak Batı dünyası dışındaki diğerk bölgelerin çeşitliliği ve zenginliği konusunda farkındalık yaratmayı da hedef almalıdır. Azınlık öğrencilerinin karşılaştığı zorlukları ele almak; yükseköğretim kurumlarını, dünyanın farklı bölgelerinden daha fazla uluslararası öğrenciyi Türkiye'ye sistematik bir şekilde çeken daha çeşitli ve kapsayıcı bir yapıya dönüştürecektir.



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAŞARI AMAÇLARI, ÖĞRETMEN KİMLİKLERİ VE KİŞİSEL SORUMLULUK HİSLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Güler ÇETİN¹

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.682249	<p>Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliğinin arabuluculuk rollerinin araştırılmasıdır. Araştırmada ilişkisel araştırma yönteminden hareketle, açımlayıcı ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 akademik yılının güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören toplam 658 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Veriler, Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği, Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği, Öğretmen Sorumluluk Ölçeği ve İyi İzlenim Bırakma Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Verilerin güvenilir biçimde çözümlenmesi amacıyla korelasyon ve yol analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının çok boyutlu olduğunu ve Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeğinin altı faktörlü yapısı ile güvenilir biçimde tanımlanabildiğini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleriyle demografik ve kontrol değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı düzeyde ilişkilendiğini de göstermiştir. Daha önemlisi, sonuçlar öğretmen adaylarının başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliklerinin aracı rolü oynadığını da ortaya koymuştur. Araştırmada, öğretmen eğitimine ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara ilişkin önerilere de yer verilmiştir.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 30.01.2020	
Kabul 21.09.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Başarı amaçları, öğretmen kimliği, kişisel sorumluluk hissi, öğretmen eğitimi.	

THE RELATIONSHIPS BETWEEN PROSPECTIVE TEACHERS' ACHIEVEMENT GOALS, EARLY TEACHER IDENTITY, AND PERSONAL RESPONSIBILITY

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.682249	<p>The aim of the present study is to examine the relationships among prospective teachers' achievement goals, early teacher identities, and sense of personal responsibility, with the intention of exploring the mediating roles of early teacher identities. Based on the correlational method, an explanatory correlational research design was used in the study. A total of 658 prospective teachers from the faculty of education of a large university located in Western Black Sea region of Turkey, voluntarily participated in the study during the fall semester of the 2019-2020 academic year. The data were obtained through 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers, Early Teacher Identity Measure, Teacher Responsibility Scale, and Good Impression Scale. Correlation and path analyses were conducted to analyze the data in a reliable manner. The results showed that prospective teachers' achievement goals were indeed multi-dimensional and could be reliably described through the six-factor structure of the 3x2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers. The results further showed that, regardless of the intervening effects of demographic and control variables, prospective teachers' achievement goals were significantly and positively related to their early teacher identities, and sense of personal responsibility. More importantly, the results also revealed that prospective teachers' early teacher identities played significant mediating roles in the relationships between their achievement goals and sense of personal responsibility. Implications for teacher education and directions for future studies were also discussed in the study.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 30.01.2020	
Accepted 21.09.2020	
<i>Keywords:</i>	
Achievement goals, early teacher identity, sense of personal responsibility, teacher education.	

¹ Arş. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, gulerduman@ibu.edu.tr, OrcID: 0000-0003-3046-3017

1. GİRİŞ

Günümüzde, Türkiye de dâhil olmak üzere, dünyanın birçok ülkesinde eğitim politikacıları, öğretmen eğitimcileri ve program geliştirme uzmanları, öğretmen eğitiminin ve öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmak için geçerli ve güvenilir mesleki standartların oluşturulması amacıyla çeşitli çalışmalar gerçekleştirmektedirler (Mausethagen, 2013). Söz konusu çalışmaların odağını, uluslararası düzeyde ve standartlaştırılmış testler aracılığıyla gerçekleştirilen öğrenci değerlendirmelerinin (PISA, TIMSS vb.) sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çeşitli ölçütler bağlamında (öğrenci başarısı vb.) değerlendirilmelerini zorunlu kılan ‘eğitimde hesap verebilirlik’ kavramı oluşturmaktadır.

Standartlara dayalı, test odaklı, veri odaklı veya sonuç odaklı hesap verebilirlik olarak anılan eğitimde hesap verebilirlik, genel anlamda, öğrencilerin başarı/başarısızlık durumlarından okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin sorumlu olduğunu ifade etmektedir (Watts, Gaines & Creech, 1998). Buna göre, eğitimde hesap verebilirlik, öğrenci başarısının artırılmasında daha çok okul yönetimiyle öğretmenlerin sorumluluklarını ön plana çıkaran sonuç/performans odaklı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Ingersoll & Collins, 2017). Bununla birlikte, söz konusu yaklaşımın, yaptıkları işin sonuçlarından bireylerin kendilerini kişisel anlamda ne ölçüde sorumlu hissettiklerini ifade eden ‘hissedilen’ sorumluluktan çok (Hackman & Oldham, 1976), ‘verilen’ sorumluluğu (Lauermann, 2014; Lauermann & Karabenick, 2013) dikkate aldığı da söylenebilir (Schraw, 2010). Ancak, öğretmenler ‘verilen’ sorumluluğun önemini anlamalarına rağmen, hesap verebilirlik yaklaşımlarını adil ve motive edici yaklaşımlar olarak algılamamakta ve daha önemlisi, bu yaklaşımları aşağılayıcı ve özerkliklerini tehdit edici bulmaktadırlar (Clotfelter, Ladd, Vigdor & Diaz, 2004; Jones & Egley, 2004). Üstelik mesleki sorumluluklarını kişisel anlamda içselleştiremeyen öğretmenler, aşırı denetimci ve eleştirel dil kullanma, öğrencilere daha az seçim şansı ve esneklik tanıma, yüzeysel öğrenme stratejileri kullanmayı destekleme ve merkezi sınavlarda sorulmayan konuları programdan çıkarma gibi olumsuz davranışları daha fazla göstermektedirler (Berliner, 2011; Daniels, Radil & Goegan, 2017).

Diğer taraftan, öğrencilerin gelişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik kişisel anlamda sorumluluk hisseden öğretmenler (Fischman, DiBara & Gardner, 2006; Lauermann, 2014), içten güdülenme düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri yüksek, proaktif, işinde çaba göstermeye istekli ve kendi eylemlerinin sonuçlarına duyarlı öğretmenlerdir (Guskey, 1981; Fischman ve ark., 2006; Lauermann, 2014; Lauermann & Karabenick, 2011). Dolayısıyla, eğitimde hesap verebilirlik uygulamalarının etkililiğinin, öğretmenlerin, öğretmenlik

mesleğinin önemli görünüşleriyle ilgili olarak (örneğin, öğrenci gelişimi) kişisel anlamda hissettikleri sorumluluğa, kısmen de olsa bağlı olduğu söylenebilir.

Ancak konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin kişisel sorumluluk hislerinin incelendiği az sayıda araştırma bulunmaktadır (Kapsamlı bir gözden geçirme için Lauermann & Karabenick, 2014). Öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin incelendiği araştırmaların sayısı ise, çok daha azdır (Eren, 2014; 2017; Eren & Çetin, 2019; Lauermann & Karabenick, 2013; Polat & Mahalingappa, 2013; Silverman, 2010). Oysa öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin ve bunlarla ilişkilene potansiyeline sahip değişkenlerin, özellikle öğretmen eğitimi sırasında incelenmesinin, hem öğretmen adaylarının meslekî gelişmelerinin etkili biçimde sağlanması açısından hem de öğretmen niteliğinin kanıt dayalı yaklaşımlarla artırılması açısından son derece önemli doğurguları olacağı ifade edilebilir. Nitekim hizmet öncesi öğretmen eğitimi aşamasının dikkate alınmadığı reform girişimlerinin başarılı olma olasılıklarının düşük olduğu bilinmektedir (Darling-Hammond, 1999; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2011). Dolayısıyla bu araştırmanın odağını, öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hisleri ile onunla ilişkilene potansiyeli yüksek değişkenler olan başarı amaçları ve öğretmen kimlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmuştur.

1.1. Öğretmenlerin Başarı Amaçları

Amaç teorisi (Ames, 1984, Dweck, 1986) kapsamında geliştirilen başarı amaçları, eğitim ortamları gibi başarı odağının belirgin olduğu ortamlarda, bireylerin başarıyı nasıl tanımladıklarını, başarıyla ilgili eylemleri nasıl yorumladıklarını ve başarıya ulaşmada hangi davranışları benimsediklerini ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir (Eren, 2008; Levy-Tossman, Kaplan & Assor, 2007). Başarı amaçları ilk ortaya atıldığı yıldan günümüze kadar çok faktörlü bir yapıyla temsil edilmiştir (Elliot, 2005). 1980'li yıllarda yapılan araştırmalarda, başarı amaçları iki faktörlü bir yapıyla tanımlanmıştır (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Bu faktörlerden birincisi, yeterliği geliştirme amacı olup öğrenme amaçları; ikinci faktör, yeterliği kanıtlama veya yetersiz görünmekten kaçınma amacı olup, performans amaçları (Dweck & Leggett, 1988) olarak isimlendirilmiştir.

1990'lı yıllarda başarı amaçları, üç faktörlü bir yapı aracılığıyla incelenmeye başlanmıştır. Böylece, öğrenme amaçları aynı biçimde, performans amaçları ise; performans yaklaşma (yeterliği kanıtlama) ve performanstan kaçınma (yetersiz görünmekten kaçınma) amaçları olarak iki ayrı başlık altında ele alınmıştır (Elliot & Church, 1997). 2000'li yıllarda ise, performans amaçlarına yönelik yapılan yaklaşma-kaçınma ayrımının, öğrenme amaçları için de yapılabileceği görüşü öne sürülmüş ve başarı amaçlarının dört faktörlü (2x2) modelinde,

öğrenmeden kaçınma amaçları, öğrenilecek materyali yanlış anlamaktan, öğrenememekten ve görevi başaramamaktan kaçınma olarak ifade edilmiştir (Elliot & McGregor, 2001). Çok daha yakın bir geçmişte, başarı amaçlarının altı faktörlü (3x2) modeli geliştirilmiştir (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011). Bu modelde, öğrenme amaçları, göreve dayalı ve öze dayalı amaçlar olarak ikiye ayrılmış; performans amaçları tek boyutlu bir yapı olarak tanımlanmış ve 'diğerlerine dayalı amaçlar' olarak yeniden isimlendirilmiştir. Ayrıca, söz konusu başarı amaçları 'yaklaşma/kaçınma' bağlamında düzenlenmiştir. Buna göre, (a) göreve yaklaşma amacı; herhangi bir görevi doğru ve özenli biçimde gerçekleştirmeyi, (b) görevden kaçınma amacı; görevi gerektiği gibi yerine getirememekten kaçınmayı, (c) öze yaklaşma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha iyi hale getirmeye odaklanmasını, (d) özden kaçınma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha kötü hale getirmemeye odaklanmasını, (e) diğerlerine yaklaşma amacı; diğerlerinin sergilediğinden daha iyi bir performans sergilemeyi ve (f) diğerlerinden kaçınma amacı ise, diğerlerinin sergilediğinden daha kötü bir performans sergilemekten kaçınmayı ifade edecek şekilde betimlenmiştir (Elliot ve ark., 2011).

Söz konusu modeller, öğrencilerin okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarında benimsedikleri başarı amaçlarının eğitim bilimsel anlamda önemli olan pek çok değişkenle ilişkilerinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılmıştır. Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin başarı amaçlarının öğrenme süreçleri ve öğrenme ürünleriyle (akademik başarı, duygular, öğrenme stratejileri, öz-yeterlik, öz-düzenleme, derse katılım vb.) anlamlı düzeyde seçici biçimde ilişkilendiğini ve başarı amaçlarının öğrenme ve motivasyon arasındaki ilişkiyi açıklamada önemli bir konumda bulunduğunu göstermiştir (Eren & Duman, 2019; Hulleman, Schragar, Bodmann & Harackiewicz, 2010; Kaplan & Maehr, 2007). Bu nedenle, 2000'li yılların başından itibaren eğitim araştırmacıları, okullar ve sınıfların yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de başarıya yönelik eğitim ortamları olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin de öğrencilerin başarı amaçlarına benzer başarı amaçlarına sahip olabilecekleri öngörüsünde bulunmuşlardır (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Retelsdorf, Butler, Butler, Streblow & Schiefele, 2010; Retelsdorf & Günther, 2011).

Bu öngörüden hareketle, konuyla ilgili literatürde öğretmenlerin başarı amaçları 'öğretmenlerin öğretmenlik yeterliklerini geliştirme veya gösterme gibi işle ilgili amaçlara ulaşma çabaları' olarak tanımlanmış (Butler, 2007) ve başarı amaçlarının incelenmesi amacıyla birçok model geliştirilmiştir (Butler, 2007; Kucsera, Roberts, Walls, Walker & Svinicki, 2011; Mascaret, Elliot & Cury, 2017; Nitsche, Dickhäuser, Fasching & Dresel, 2011; Papaioannou &

Christodoulidis, 2007). Örneğin, Papaioannou ve Christodoulidis (2007), öğretmenlerin başarı amaçlarını; öğrenme amaçları (mesleki yeterliği kazanma ve geliştirme), performansa yaklaşma amaçları (diğerlerinden daha üstün bir öğretim yeterliği sergileme) ve performanstan kaçınma amaçları (diğerlerinden daha düşük bir öğretim yeterliği sergilemekten kaçınma) şeklinde tanımladıkları üç faktörlü bir yapı aracılığıyla incelemişlerdir.

Butler (2007) ise, öğretmenlerin başarı amaçlarını dört faktörlü bir model aracılığıyla incelemiştir. Modelde, öğrenme amaçları, performansa yaklaşma amaçları ve performanstan kaçınma amaçları Papaioannou ve Christodoulidis (2007)'in modeliyle aynı şekilde tanımlanırken, işten kaçınma amaçları, iş yükünü azaltarak günü en az çabayla sonlandırma şeklinde tanımlanmıştır. Daha yakın bir geçmişte, Butler (2012) bu modele, öğrencilerle yakın ve samimi ilişkiler kurma ve onlarla ilgilenme olarak tanımladığı ilişkisel amaçları da eklemiştir.

Çok daha yakın bir geçmişte, Mascrot ve arkadaşları (2017); Elliot ve arkadaşları (2011) tarafından öğrenciler için geliştirilen 3x2 başarı amaçları modelinin öğretmenler için de uygun bir model olabileceğini öne sürmüştür. Buna göre, (a) göreve yaklaşma amacı, öğrencilerin başarılı olmalarını sağlamayı ve başarılarını desteklemeyi; (b) görevden kaçınma amacı, öğrencilerin başarısız olmalarına ve başarısızlıkla karşılaşmalarına engel olmayı; (c) öze yaklaşma amacı, eskisinden daha iyi ve etkili bir öğretim sunmayı; (d) özden kaçınma amacı, eskisinden daha kötü ve daha az etkili bir öğretim sunmaktan kaçınmayı; (e) diğerlerine yaklaşma amacı, diğerlerinden daha iyi bir öğretim sunmayı ve (f) diğerlerinden kaçınma amacı ise, diğerlerinden daha kötü bir öğretim sunmaktan kaçınmayı ifade etmektedir.

Yukarıda özetlenen modellere dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin başarı amaçlarının iş doyumu, tükenmişlik, öz-yeterlik ve yardım arama, mesleki gelişim ve öğretimin niteliği gibi önemli değişkenlerle anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermiştir (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Retelsdorf, Butler, Strelow & Schiefele, 2010). Bu noktada, öğretmenlerin başarı amaçlarının incelenmesinde, başarı amaçları modellerinin kapsamlı ve işlevsel bir kuramsal çerçeve sağlayabileceği söylenebilir (Mansfield & Beltman, 2014). Başarı amaçlarıyla ilgili diğer modellere göre güncel ve çok daha kapsamlı bir içeriğe sahip olması nedeniyle, bu çalışmada öğretmen adaylarının başarı amaçları, 3x2 başarı amaçları modeline (Mascrot ve ark., 2017) dayalı olarak incelenmiştir.

1.2. Öğretmen Kimliği

Kimlik kavramı, “bireyin belirli bir bağlamda kendisi ve başkaları tarafından belirli bir tür kişi olarak tanınması” olarak tanımlanabilir (Gee, 2001: 99). Mesleki kimlik ise, genel anlamda, bireyin mesleğiyle ilgili belirli özellikleri, standartları, rolleri ve becerileri bilmesi, benimsemesi ve uygulamalarına yansıtması olarak ifade edilebilir (Fagermoen, 1997; Maclean & White, 2007). Mesleki kimlik kavramı, mesleki gelişimle doğrudan ilişkili bir kavram olarak görüldüğü için çok çeşitli mesleklerde (örneğin, teknoloji, tıp ve hukuk) farklı bakış açılarıyla incelenmektedir (Alexander, 2010; Khapova, Arthur, Wilderom & Svensson, 2007; Pratt, Rockmann & Kaufmann, 2006). Söz konusu kavram, son yirmi yıldır öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitimi alanlarındaki araştırmacıların ilgi odağında da yer almaktadır (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000).

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin hem kendilerinin (deneyim ve bilgileri ışığında) kim olduklarına hem de diğerlerinin öğretmen ve öğretmen grubu olarak onların kimler olduklarına ilişkin görüşleridir (Sachs, 2001). Öğretmen kimliğinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmen kimliği gelişiminin mesleğe bağlılık, meslekte kalma, profesyonel normlara ve mesleki değişikliklere uyum sağlayabilme (Day, Elliot & Kington, 2005; Lasky, 2005; Van den Berg, 2002) ile öz-yeterlik, motivasyon, iş doyumunu ve sosyal-duygusal iyi oluş (Sammons ve ark., 2007) gibi önemli değişkenlerle anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir.

Bu doğrultuda, öğretmen kimliğinin, öğretmenlere mesleklerinde nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiğiyle, işlerini ve toplumdaki yerlerini nasıl değerlendirmeleri gerektiğine ilişkin kendi fikirlerini oluşturabilecekleri algısal bir çerçeve sunduğu ve bu çerçevenin mesleki gelişimleri açısından işlevsel bir zemin oluşturduğu yorumu yapılabilir (Knowles, 1992; Sachs, 2001). Buna göre, öğretmen kimliğinin nasıl algılandığının ve/veya nasıl geliştiğinin mesleki gelişimin en erken evresi olarak düşünülebilecek hizmet öncesi öğretmen eğitim sürecinde anlaşılmasının, öğretmen adaylarının genelde mesleki gelişimleri açısından, özelde ise öğretmen olduklarında etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirebilmeleri açısından son derece önemli sonuçları olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmen kimliğine ilişkin yakın geçmişe kadar gerçekleştirilen araştırmaların; öğretmen kimliğiyle ilgili kavramları çoğunlukla bütüncüllükten uzak bir bakış açısıyla inceledikleri, genellenebilirlikleri oldukça sınırlı nitel araştırma yöntemlerinden hareketle gerçekleştirildikleri ve öğretmen kimliği kavramının karmaşıklığını yansıtmaya potansiyeli yüksek çok boyutlu kuramsal çerçevelerden (örneğin, kimliğe yönelik psikolojik ve/veya sosyolojik bakış açıları) yararlanmadıkları ileri sürülebilir (Beijaard ve ark., 2004; Izadinia, 2013).

Bu bağlamda, Friesen ve Besley (2013) 'kimlik' kavramına ilişkin gelişim psikolojisi ile sosyal psikoloji alanlarındaki farklı yaklaşımları bütüncül bir bakış açısıyla yorumladıkları çalışmalarında, öğretmen kimliğini Erikson'ın (1964) kimlik gelişimi kuramı ile Turner, Oakes, Haslam ve McGarty'nin (1994) kendini sınıflandırma kuramından yararlanarak betimlemişler ve öğretmen adaylarının öğretmen kimliği geliştirme sürecinin daha sistematik bir şekilde açıklanmasına katkıda bulunmak amacıyla bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmen kimliğinin tek faktörlü bir yapıyla geçerli ve güvenilir biçimde incelenebildiğini saptamışlardır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri, Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen tek faktörlü yapı aracılığıyla incelenmiştir.

1.3. Kişisel Sorumluluk Hissi

Kişisel sorumluluk hissi, istenen sonuçları ortaya koyma ya da bunların arzu edilmeyen sonuçlar olmaları halinde ortaya çıkmalarını engelleme yönünde hissedilen içsel bir yükümlülük hissi olarak tanımlanabilir (Lauermann & Karabenick, 2011). Dolayısıyla, kişisel sorumluluk hissi yüksek bir bireyin hissettiği sorumluluğun öznesi durumunda bulunan konuya ilişkin harekete geçme gerekçesi/gerekçeleri, söz konusu sorumluluk hissi düşük olan bir bireye kıyasla, dışsal gerekçelerden çok (ödül, ceza vb.), içsel gerekçelere (konunun önemine/değerine ilişkin inançlar vb.) dayalıdır. Diğer bir ifadeyle, kişisel sorumluluk hissi hem mesleğin kendisine yönelik (örneğin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği gibi davranma konusunda kendini sorumlu hissetme) hem de bu mesleğin kapsadığı unsurlara yönelik görevlerin yerine getirilmesi açısından (örneğin, öğrenci başarısını artırma konusunda kendini sorumlu hissetme) hissedilen kişisel sorumluluğu vurgulamaktadır.

Esasen kişisel sorumluluk hissini, motivasyon ve öz-düzenleme (Higgins, 1997) gibi kavramlardan farklı, ancak bunlarla ilişkili bir kavram olarak görülmesi, psikoloji araştırmalarında üzerinde önemle durulan bir kavram olmasının temel gerekçelerinden birini oluşturmuştur. Diğer taraftan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hisleri, eğitim araştırmalarında oldukça yakın bir geçmişten itibaren incelenmeye başlamıştır (Lauermann & Karabenick, 2014). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin, mesleğe bağlılık, iş doyumu, öğretim sürecinin planlanması ve öğrenci başarısı (Diamond, Randolph & Spillane, 2004; Halvorsen, Lee & Andrade, 2009; Polat & Mahalingappa, 2013; Winter, Brenner & Petrosko, 2006) gibi önemli değişkenlerle ilişkili olduğuna yönelik dikkate değer kanıtlar sağlamıştır. Ancak, bu ve benzer araştırmaların bir yandan genellenebilirlik düzeyleri düşük nitel araştırmalar olmaları,

diğer yandan da kişisel sorumluluk kavramını, içsel kontrol odağı ve öz-yeterlik inancı gibi kavramlarla eş anlamlı olarak betimlemeleri önemli sınırlılıklar olarak göze çarpmaktadır.

Değinen sınırlılıklardan hareketle, Lauermann ve Karabenick (2013), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin zorlu yönlerine ilişkin hissettikleri kişisel sorumluluğu incelemek amacıyla bir model önermişler ve bu modelin veri temelli bir yaklaşımla değerlendirilebilmesi amacıyla Öğretmen Sorumluluk Ölçeği (ÖSÖ) olarak adlandırdıkları, dört faktörlü yapıdan oluşan (öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, öğrencilerle ilişkiler ve öğretim için hissedilen sorumluluk) bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Ölçme aracı, İtalya, Kanada ve Türkiye gibi ülkelerde gerçekleştirilen ve örneklemelerini öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu araştırmalarda kullanılmıştır (Daniels ve ark., 2017; Daniels, Radil & Wagner, 2016; Eren, 2014; 2017; Eren & Çetin, 2019; Matteucci, Guglielmi & Lauermann, 2017). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, ÖSÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin zorlu yönlerine ilişkin kişisel sorumluluk hisleri, ÖSÖ aracılığıyla elde edilen verilere dayalı olarak incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Amacı, Mantığı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde öğretmen kimliğinin aracılık rollerinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri, başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hisleri arasında anlamlı aracılık rolleri oynamakta mıdır?

Lauermann ve Karabenick (2014) tarafından vurgulandığı gibi, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin önemli görünümüne ilişkin olarak hissettikleri sorumluluğun incelenmesi, hem mevcut hesap verebilirlik uygulamalarının etkililiğinin artırılması açısından, hem de öğretmenlerin öğretim uygulamalarının niteliğinin artırılması açısından oldukça önemli bir girişimdir. Nitekim öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki anlamda hissettikleri kişisel sorumluluk, öğretim hizmetinin niteliğini etkileme potansiyeli yüksek olan iş doyumunu, motivasyonu, öğretmenlik mesleğine yönelik inançlar ve duygular gibi birçok değişkenle yakından ilişkilidir (Eren, 2017; Eren & Çetin, 2019).

Ancak konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin hem öğretime yönelik motivasyonlarının anlaşılmasında, hem de eğitim ortamlarında ve mesleklerinde başarıyla ilgili benimsedikleri amaçların neler olduğunun ortaya çıkarılmasında kapsamlı ve önemli bir çerçeve sağlayan başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hislerinin arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Oysa genelde öğrencilerin başarı amaçlarına (Elliot, 1999) özelde ise öğretmenlerin başarı amaçlarına (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008) yönelik olarak gerçekleştirilen araştırmalarla, öz-belirleme kuramına (Ryan & Deci, 2000) dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmaların bulguları, bireylerin başarı amaçlarının ve bunlarla ilgili içsel motivasyon düzeylerinin, bu amaçlara ulaşmak için gerçekleştirmeyi planladıkları eylemlere yönelik hissettikleri sorumluluktan bağımsız olmadığına işaret etmektedir. Örneğin, öğrenme amaç odaklı bir öğretmen adayının kendini geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği öğrenme sürecinin yalnızca bu süreçten aldığı içsel hazın önemli bir fonksiyonu olan içsel motivasyonu değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin sonucunda elde ettiği bilgileri öğrencileriyle paylaşma, onların başarısını artırmada kullanma gibi konularda hissettiği kişisel sorumluluğuyla da ilişkilmesini beklemek mantıklıdır. Esasen başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki potansiyel ilişkilerin, 'öğretmen olmanın' anlamsal zeminini oluşturan (Sachs, 2001) ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili öz-yeterlik inançları, mesleğe bağlılık gibi birçok kavramın bütüncül bir görünümünden oluşan (Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra, 2019) öğretmen kimliği için de söz konusu olduğu söylenebilir.

Nitekim konuyla ilgili literatürde, öğretmen adaylarının olumlu bir öğretmen kimliğine sahip olmalarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarıyla olumlu yönde ilişkilendiği ve bunların da sırasıyla öğrenme-öğretme sürecini daha etkili hale getirme yönündeki çabalarıyla olumlu yönde ilişkilendiği bilinmektedir (Aykac, Yildirim, Altinkurt, & Marsh, 2017; Beijaard ve ark., 2004). Ayrıca, nitelikli, tutarlı ve sağlıklı bir öğretmen kimliğine sahip öğretmen adaylarının, böyle bir kimliğe sahip olmayan öğretmen adaylarına göre, öğretmenlik mesleğinin birçok boyutunu (örneğin, öğrenci motivasyonu) daha fazla içselleştirdikleri (Sutherland, Howard, & Markauskaite, 2010) ve böyle bir içselleştirmenin, onların söz konusu boyutlara ilişkin sorumluluk hislerini önemli ölçüde etkileme potansiyeli içerdiği söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerinin eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili sergiledikleri çabalarında, öğrencilerle ilişkilerinde ve öğrenme sürecine ilişkin kararlarında önemli roller oynadığına yönelik bulgular (Izadinia, 2013), bu çıkarımın mantıksal zeminini oluşturmaktadır.

Yukarıda yapılan açıklamaların hem araştırmanın amacına yönelik tutarlı ve sağlam bir mantıksal çerçeve sağladığı hem de araştırmanın neden önemli olduğunun anlaşılmasına ilişkin

teorik ve pratik açıdan kapsamlı bir çerçeve sağladığı ifade edilebilir. Teorik açıdan bu araştırma, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve mesleki anlamda hissettikleri kişisel sorumluluğun birbirleriyle ilişkilenebilir ve ilişkileneceklerinin ve ilişkilenecekleriyorsa, nasıl ilişkilendiklerinin açığa çıkarılmasını sağlayarak, öğretmen eğitim programlarının temel amacı olan sağlıklı bir öğretmen kimliği geliştirmenin (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard ve ark., 2004), öğretmenlik mesleğinin hangi görünümüyle ve nasıl ilişkilendiğini gösteren teorik bir çerçeve sağlayabilir. Söz konusu teorik çerçevenin aynı zamanda öğretmen kimliğinin öğretmen adaylarının başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerde aracılık rollerini de içermesi, öğretmen kimliğinin genelde bağımsız değişken olarak belirlendiği araştırmaların bir adım ötesine geçerek, başarı amaçlarıyla kişisel sorumluluk hisleri arasındaki bağlantılarda nasıl bir rol oynadığının anlaşılmasına da katkı sağlayabilir.

Pratik açıdansa bu araştırmanın, (a) öğretmen eğitimi programlarının eğitim durumları boyutunda yer verilebilecek çeşitli yöntemlerle (özerklik destekli öğretmenlik uygulamaları, mikro öğretim yöntemi vb.) öğretmen adaylarının sağlıklı bir öğretmen kimliği geliştirmelerinin sağlanması; (b) mesleki gelişimlerini engelleyecek kaçınma odaklı amaçlar yerine, kişisel gelişimlerini destekleyecek öğrenme amaçları gibi amaçları benimsemelerinin özendirilmesi ve (c) hemen her OECD üyesi ülke için olduğu gibi, Türkiye için de önemli olan eğitimde hesap verebilirliğin ‘verilen’ sorumluluk ekseninde değil, ‘hissedilen’ sorumluluk ekseninde gerçekleştirilmesine dikkat çekerek, bu sorumluluk hissini etkileyen/bunlarla ilişkilenen değişkenlerin anlaşılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Söz konusu teorik ve pratik katkıların, başarı amaçlarının, öğretmen kimliğinin ve hissedilen kişisel sorumluluğun öğretmenlerin/öğretmen adaylarının davranışlarını etkileyebilen önemli motivasyon değişkenleri olduğu düşünüldüğünde (Dweck & Leggett, 1988; Matteucci ve ark., 2017), öğretmen adaylarının gelecekteki öğretim uygulamalarını daha etkili biçimde planlamalarına ve öğretmen eğitim programlarının hedeflerine daha etkin biçimde ulaşmalarını engelleme ya da katkı sağlama potansiyeli içeren motivasyon kaynaklı faktörlerin anlaşılmasına da katkı sağlayacağı ileri sürülebilir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırma niteliğinde olup, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni ise, araştırmaya konu olan değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik az sayıda kanıtın bulunduğu ya

da hiç kanıt bulunmadığı durumlarda sıklıkla kullanılan açıklayıcı ilişki desendir (Gay, Mills & Airasian, 2014).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya 2019-2020 akademik yılının güz döneminde, Batı Karadeniz Bölgesindeki bir üniversitede öğrenim gören toplam 658 öğretmen adayı (486 kız; 172 erkek) gönüllü olarak katılmıştır. Sınıf öğretmenliği (n = 207), sosyal bilgiler öğretmenliği (n = 153), müzik öğretmenliği (n = 84), resim-iş öğretmenliği (n = 91) ve özel eğitim (n = 123) bölümlerinin birinci (n = 190), ikinci (n = 183), üçüncü (n = 163) ve dördüncü sınıflarında (n = 122) öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşları, 17 ile 31 arasında değişmektedir ($\bar{X} = 20.21$; $SS = 1.71$).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretmenler için 3 x 2 başarı yönelimi ölçeği (Mascret ve ark., 2017), meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeği (Friesen & Besley, 2013), öğretmen sorumluluk ölçeği (Lauermann & Karabenick, 2013) ve iyi izlenim bırakma ölçeği (Özer, 2005) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

2.2.1. Öğretmenler için 3x2 Başarı Yönelimi Ölçeği

Öğretmen adaylarının başarı amaçlarını belirlemek amacıyla Mascret ve arkadaşları (2017) tarafından geliştirilen ve Yerdelen ve Padir (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. BYÖ; göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma ve diğerlerinden kaçınma amaçları olarak adlandırılan ve toplam 18 maddeyi içeren altı faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçme aracı, 1 (*hiç katılmıyorum*) ile 7 (*tamamen katılıyorum*) arasında değişen sayısal değerlere sahip, 7'li Likert tipi yanıt formatına sahiptir.

BYÖ için yapılan DFA sonucunda, altı faktörlü ve toplam 18 maddeli modelin araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(120) = 452.71$; CFI = .946; TLI = .931; SRMR = .041; RMSEA = .065). Alfa katsayıları; göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma ve diğerlerinden kaçınma faktörleri için sırasıyla, .65, .84, .81, .71, .68 ve .81 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Cronbach, 1990).

2.2.2. Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği

Friesen ve Besley (2013) tarafından geliştirilen ve Arpacı ve Bardakçı (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği tek faktörden ve 17 maddeden

oluşmaktadır. Ölçme aracı, 1 (*hiç katılmıyorum*) ile 5 (*tamamen katılıyorum*) arasında değişen sayısal değerlere sahip, 5'li Likert tipi yanıt seçeneklerini içermektedir. DFA sonuçları, tek faktörden ve toplam 17 maddeden oluşan modelin araştırmanın verileriyle kabul edilebilir bir uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2(109) = 398.13$; CFI = .930; TLI = .913; SRMR = .045; RMSEA = .064). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliği ise, .90 olarak hesaplanmıştır.

2.2.3. Öğretmen Sorumluluk Ölçeği

Öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinin belirlenmesi amacıyla Lauermann ve Karabenick (2013) tarafından geliştirilen ve Eren (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ÖSÖ kullanılmıştır. Ölçme aracı; öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğrencilerle ilişkiler ve öğretim olarak adlandırılan dört faktörlü bir yapıdan ve toplam 13 maddeden oluşmaktadır. ÖSÖ, 0 (*hiç sorumlu hissetmezdim*) ile 100 (*tamamen sorumlu hissederdim*) arasında değişen ve 10'arlı artan sayısal değerleri içeren, 11'li Likert tipi yanıt seçeneklerine sahiptir.

DFA sonucunda, dört faktörlü ve toplam 13 maddeli modelin araştırmanın verilerine iyi bir uyum sağladığı saptanmıştır ($\chi^2(57) = 250.81$; CFI = .967; TLI = .955; SRMR = .042; RMSEA = .072). Bununla birlikte, öğrenci motivasyonu ($\alpha = .84$), öğrenci başarısı ($\alpha = .90$), öğrencilerle ilişkiler ($\alpha = .90$) ve öğretim ($\alpha = .79$) faktörleri için hesaplanan alfa katsayılarının yüksek değerlere sahip olduğu görülmüştür.

2.2.4. İyi İzlenim Bırakma Ölçeği

Öğretmen adaylarının araştırma değişkenleriyle ilgili görüşlerinin öz-bildirime dayalı ölçme araçlarıyla elde edildiği bu çalışmada, ölçme araçlarındaki ifadelerle yönelik belirtilen görüşlerin gerçeği yansıtmaktan çok, iyi bir izlenim oluşturmak için belirtilen görüşler olma olasılığının (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003) kontrol edilmesi amacıyla Özer (2005) tarafından geliştirilen İyi İzlenim Bırakma Ölçeği (İİB) kullanılmıştır. Ölçme aracı, tek faktörden ve toplam 10 maddeden oluşmaktadır ve 1 (*hiçbir zaman*) ile 5 (*her zaman*) arasında değişen sayısal değerlere sahip, 5'li Likert tipi yanıt seçeneklerini içermektedir. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar, bireylerin iyi izlenim oluşturma eğilimlerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

DFA sonuçları, tek faktörlü ve toplam 10 maddeden oluşan modelin araştırmanın verilerine oldukça iyi bir uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2(33) = 77.68$; CFI = .939; TLI = .917; SRMR = .044; RMSEA = .045). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirliği ise, .65 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Cronbach, 1990).

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri, 2019-2020 akademik yılının güz dönemindeki farklı derslerde ve bu derslere giren öğretim üyelerinin uygun gördükleri bir zaman diliminde, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ölçme araçları, öğretmen adaylarına araştırmanın amacının özetlendiği bir yönergeyle verilmiştir. Demografik değişkenlere ilişkin veriler (cinsiyet, yaş, program türü ve sınıf düzeyi), öğretmen adaylarının BYÖ üzerindeki uygun ifadelerle ilişkin sağladığı bilgiler aracılığıyla elde edilmiştir. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Bu araştırma, araştırma etiğine uygunluğu açısından araştırmanın yürütüldüğü üniversitenin Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından incelenerek kabul edilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Verilerin analizi, demografik değişkenlerle ilgili analizler ve araştırma sorularıyla ilgili analizler olarak iki ayrı adımda yapılmıştır.

2.4.1. Demografik Değişkenlerle İlgili Analizler

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, demografik değişkenlerin (cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi) araştırma değişkenleri üzerindeki olası etkileri bir dizi tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA), çok değişkenli kovaryans analizi (MANCOVA) ve çok değişkenli kovaryans analizlerini takiben gerçekleştirilen tek değişkenli varyans analizleri (ANOVA) aracılığıyla incelenmiştir. Analizlerde cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi bağımsız değişkenler olarak, öğretmen adaylarının yaşları ile iyi izlenim bırakma ölçeğinden aldıkları puanlar ortak değişkenler olarak ve sırasıyla öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimlikleri ve kişisel sorumluluk hisleri bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenlerin olası etkilerinin değerlendirilmesinde, p değerinin örneklem büyüklüğüne oldukça hassas olması nedeniyle, anlamlılık düzeyinden çok, etki büyüklüğüne odaklanılmıştır (kısmi eta-kare katsayıları - η^2_p) (Ferguson, 2009). Bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin .06'ya eşit ya da daha büyük değerlere sahip olduğu saptanan demografik ve ortak değişkenler, araştırma sorularının yanıtlanması için gerçekleştirilen analizlere kontrol amaçlı dahil edilmiştir (Richardson, 2011).

MANCOVA sonucunda, cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi değişkenleri ile yaş ve iyi izlenim bırakma değişkenlerine ilişkin hesaplanan etki büyüklüklerinin, .00 ile .03 arasında değişen değerlere sahip oldukları saptanmıştır. MANCOVA'yı takiben gerçekleştirilen ANOVA analizlerinin sonuçları da, cinsiyet, program türü ve sınıf düzeyi değişkenleri ile yaş

ve iyi izlenim bırakma değişkenlerine ilişkin hesaplanan etki büyüklüklerinin, .00 ile .02 arasında değişen değerlere sahip olduklarını göstermiştir.

ANCOVA sonuçları ise cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin öğretmen adaylarının öğretmen kimliği üzerindeki etkilerinin ne anlamlı (tüm p değerleri $> .196$) ne de önemli olduğunu göstermiştir (tüm η^2_p değerleri $< .02$). Diğer taraftan, iyi izlenim bırakma değişkeninin öğretmen kimliği üzerindeki etkisinin hem anlamlı hem de önemli olduğu saptanmıştır ($F(1,616) = 80.81, p < .001, \eta^2_p = .12$). Dolayısıyla, araştırma sorularının yanıtlanmasına ilişkin gerçekleştirilen analizlerde cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi ve yaş değişkenlerinin araştırma değişkenleri üzerindeki etkileri kontrol edilmemiş; ancak iyi izlenim bırakma ölçeğinden alınan puan ortalamalarının, meslek öncesi öğretmen kimliği ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları üzerindeki etkisi kontrol edilmiştir.

2.4.2. Araştırma Sorularıyla İlgili Analizler

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla, sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması içinse, korelasyon analizi sonuçlarından hareketle, bir yol (path) modeli oluşturulmuş ve başlangıç modeli olarak belirlenmiştir. Başlangıç modelinin araştırmanın verileriyle ne ölçüde uyum sağladığının sorgulanması amacıyla bir yol analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yapısal eşitlik modeli yerine yol analizinin kullanılmasının temel nedeni, değişkenlere ilişkin parametre sayısının örnekleme oranının 20'den küçük olmasıdır ($n/p \geq 20$; Jackson, 2003). Nitekim bu araştırmada söz konusu oran, 11.3 olarak hesaplanmıştır.

Tüm analizler, %95 güven aralığında ve 1000 kez yeniden örnekleme seçeneğiyle, yüzdelik yeniden örnekleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Hayes & Scharkow, 2013). Bu yöntem, normal dağılım koşulunu sağlamayan verilerdeki çarpıklığın (Tablo 1) yol açtığı Tip I hata olasılığının azaltılmasında ve çok daha güvenilir p değerlerinin hesaplanmasında etkili yöntemlerden biridir (Preacher & Hayes, 2008). Analizler SPSS 20 ile AMOS 24 programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Korelasyon Analizi

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla yapılan sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1.

Betimsel istatistikler ve sıfır-sıra korelasyon analizi sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	Ranj	Çarpıklık	Basıklık	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Göreve yaklaşma	20.24	1.20	9	-2.03	5.53	-										
2. Görevden kaçınma	20.11	1.60	15	-3.30	18.31	.68***										
3. Öze yaklaşma	20.18	1.35	9	-1.79	3.58	.65***	.58***									
4. Özden kaçınma	20.07	1.54	16	-2.99	17.16	.57***	.46***	.66***								
5. Diğerlerine yaklaşma	18.76	3.04	18	-2.21	5.85	.37***	.48***	.39***	.33***							
6. Diğerlerinden kaçınma	19.31	2.68	18	-2.86	10.97	.43***	.50***	.43***	.46***	.70***						
7. Öğretmen kimliği	69.47	9.16	60	-.75	1.08	.20***	.21***	.21***	.17***	.07	.09*	-				
8. Öğrenci motivasyonu	196.34	66.96	300	-.47	-.30	.14***	.16***	.11**	.11**	.04	.06	.17**	-			
9. Öğrenci başarısı	271.08	86.55	400	-.61	-.02	.16***	.16***	.15***	.15***	.09*	.05	.09*	.69***			
10. Öğrencilerle ilişkiler	257.46	56.87	300	-1.87	3.89	.15***	.13**	.15***	.15***	.04	.08*	.06	.43***	.56***	-	
11. Öğretim	228.72	57.99	300	-.97	1.00	.11**	.08*	.11**	.12**	.04	.02	.11**	.53***	.62***	.61***	-

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

Not: Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği: göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma, diğerlerinden kaçınma; Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği: öğretmen kimliği; Öğretmen Sorumluluk Ölçeği: öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğrencilerle ilişkiler, öğretim.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, göreve yaklaşma ($r = .20$), görevden kaçınma ($r = .21$), öze yaklaşma ($r = .21$), özden kaçınma ($r = .17$) ve diğerlerinden kaçınma ($r = .09$) amaçları ile öğretmen kimliği arasında görece zayıf, ancak anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Diğer taraftan, diğerlerine yaklaşma amaçları, öğretmen kimliğiyle anlamlı düzeyde ilişkilendirilmemiştir ($r = .07, p > .05$).

Göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma ve özden kaçınma amaçları, öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerine yönelik faktörlerle, .08 ile .16 arasında değişen katsayılarla anlamlı düzeyde, ancak zayıf biçimde ilişkilendirilmiştir. Diğerlerine yaklaşma amaçları, öğrenci başarısına yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla ($r = .09$); diğerlerinden kaçınma amaçları ise öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla ($r = .08$) anlamlı düzeyde, ancak oldukça zayıf biçimde ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

Benzer zayıf ilişkiler, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile kişisel sorumluluk hislerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiler açısından da söz konusudur. Nitekim öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ve öğrenci motivasyonuna, öğrenci başarısına ve öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasında, .09 ile .17 arasında değişen katsayılarla anlamlı, ancak zayıf ilişkiler saptanmıştır. Öğretmen kimliğinin, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumlulukla ilişkisi ise ne anlamlı ne de önemlidir ($r = .06, p > .05$).

3.2. Yol Analizi

Korelasyon analizinden elde edilen bulgulardan hareketle, bir yol modeli oluşturulmuş ve başlangıç modeli olarak dikkate alınmıştır. Modelde, öğretmen adaylarının başarı amaçları bağımsız değişkenler, öğretmen kimlikleri arabulucu değişken ve kişisel sorumluluk hisleri bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Modelde, korelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı ilişkiler ($p < .05$) bulunduğu saptanan değişkenlere yer verilmiştir.

Yol analizi sonuçları, başlangıç modelinin araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2(8) = 16.28$; CFI = .997; TLI = .982; SRMR = .017; RMSEA = .040). Başlangıç modeline ilişkin yol analizi sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi, göreve yaklaşma amaçlarının, öğretmen kimliğini ve kişisel sorumluluk hisleriyle ilgili faktörleri anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır. Diğer taraftan, görevden kaçınma amaçlarının öğretmen kimliği ile öğrenci motivasyonuna yönelik kişisel sorumluluk hissini anlamlı düzeyde yordadığı; ancak öğrenci başarısına, öğrencilerle ilişkilere ve öğretime yönelik kişisel sorumluluk hislerini anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Tablo 2.

Başlangıç modeline ilişkin yol analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	Alt Değer	Üst Değer
Göreve yaklaşma	Öğretmen kimliği	.05	.06	.05	-.07	.16
	Öğrenci motivasyonu	.03	.06	.03	-.09	.16
	Öğrenci başarısı	.07	.06	.07	-.05	.20
	Öğrencilerle ilişkiler	.06	.06	.06	-.07	.22
	Öğretim	.05	.06	.05	-.08	.19
Görevden kaçınma	Öğretmen kimliği	.13	.06	.13*	.03	.25
	Öğrenci motivasyonu	.11	.05	.12*	.01	.21
	Öğrenci başarısı	.04	.06	.04	-.06	.13
	Öğrencilerle ilişkiler	.02	.06	.02	-.12	.14
	Öğretim	-.01	.06	-.01	-.09	.08
Öze yaklaşma	Öğretmen kimliği	.11	.06	.11*	.00	.22
	Öğrenci motivasyonu	-.03	.06	-.04	-.15	.08
	Öğrenci başarısı	.01	.06	.01	-.11	.12
	Öğrencilerle ilişkiler	.05	.06	.05	-.07	.19
	Öğretim	.02	.06	.02	-.08	.13
Özden kaçınma	Öğretmen kimliği	.04	.05	.04	-.05	.14
	Öğrenci motivasyonu	.04	.05	.04	-.04	.15
	Öğrenci başarısı	.06	.05	.06	-.02	.17
	Öğrencilerle ilişkiler	.05	.05	.05	-.09	.15
	Öğretim	.07	.05	.07	-.02	.16
Diğerlerine yaklaşma	Öğrenci başarısı	.06	.03	.05	-.00	.11
Diğerlerinden kaçınma	Öğretmen kimliği	-.07	.05	-.07	-.15	.03
	Öğrencilerle ilişkiler	.05	.04	.05	-.05	.14
Öğretmen kimliği	Öğrenci motivasyonu	.13	.04	.13**	.06	.21
	Öğrenci başarısı	.04	.03	.04	-.03	.12
	Öğretim	.07	.03	.07*	.00	.14

** $p < .01$; * $p < .05$

Not: Öğretmenler için 3 x 2 Başarı Yönelimi Ölçeği: göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma, diğerlerinden kaçınma; Meslek Öncesi Öğretmen Kimliği Ölçeği: öğretmen kimliği; Öğretmen Sorumluluk Ölçeği: öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı, öğrencilerle ilişkiler, öğretim.

Benzer biçimde, öze yaklaşma amaçlarının da yalnızca öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordadığı; ancak kişisel sorumluluk hisleriyle ilgili faktörleri anlamlı düzeyde yordamadığı gözlenmiştir (Tablo 2). Özden kaçınma amaçları ise, ne öğretmen kimliğini ne de kişisel sorumluluk hisleriyle ilgili faktörleri anlamlı düzeyde yordamıştır. Ayrıca, diğerlerinden

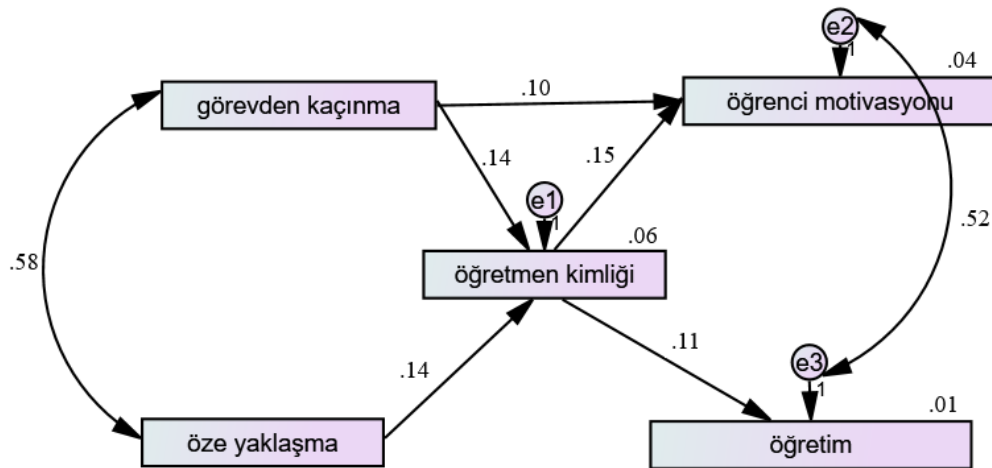
kaçınma amaçlarının öğretmen kimliğini ve öğrencilerle ilişkilere yönelik sorumluluk hissini anlamlı düzeyde yordamadığı da saptanmıştır. Aracı değişken olarak belirlenen öğretmen kimliğinin ise, öğrenci motivasyonuna ve öğretime yönelik sorumluluk hislerini anlamlı düzeyde yordadığı, ancak öğrenci başarısına yönelik sorumluluk hissini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır (Tablo 2).

Başlangıç modeline ilişkin sonuçlar doğrultusunda nihai bir model oluşturulmuştur (Şekil 1). Nihai modelde, bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu saptanan ilişkiler dikkate alınmış ve hiçbir değişkenle anlamlı düzeyde ilişkilendirmediği saptanan değişkenler nihai modele dâhil edilmemiştir. Sonuçlar, nihai modelin araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2(3) = 6.304$; CFI = .994; TLI = .980; SRMR = .029; RMSEA = .041). Nihai modele ilişkin sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, görevden kaçınma amaçları, öğretmen kimliği ($\beta = .14, p < .01$) ile öğrenci motivasyonuna yönelik kişisel sorumluluk hislerini ($\beta = .10, p < .01$); öze yaklaşma amaçları ise, öğretmen kimliğini anlamlı düzeyde yordamıştır ($\beta = .14, p < .01$). Öğretmen kimliği ise, hem öğrenci motivasyonuna ($\beta = .15, p < .01$) hem de öğretime ($\beta = .11, p < .05$) yönelik kişisel sorumluluk hislerini anlamlı düzeyde yordamıştır.

Şekil 1.

Nihai yol modeli



Görevden kaçınma amaçları ve öze yaklaşma amaçlarının, öğretmen kimliğine ilişkin toplam varyansın % 0.06'sını ($R^2 = .06$ [.03/.11], $p < .01$); görevden kaçınma ve öze yaklaşma amaçları ile öğretmen kimliklerinin öğrenci motivasyonuna yönelik kişisel sorumluluk hissine

ilişkin toplam varyansın % 0.04'ünü ($R^2 = .04$ [.02/.08], $p < .01$) ve öğretime yönelik kişisel sorumluluk hissine ilişkin toplam varyansın % 0.01'ini ($R^2 = .01$ [.00/.04], $p < .01$) açıkladığı saptanmıştır. Öğretime yönelik kişisel sorumluluk hissi bağlamında açıklanan toplam varyansın alt sınırının sıfıra eşit olması, bu değişkene yönelik olarak bağımsız değişkenler tarafından açıklanan varyansın önemli olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 3.

Nihai modele ilişkin yol analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	SH	β	Alt Değer	Üst Değer
Görevden kaçınma	Öğretmen kimliği	.14	.05	.14**	.05	.24
	Öğrenci motivasyonu	.10	.03	.10**	.03	.17
Öze yaklaşma	Öğretmen kimliği	.14	.05	.14**	.05	.24
	Öğrenci motivasyonu	.15	.04	.15**	.07	.23
	Öğretim	.11	.04	.11*	.03	.19

** $p < .01$; * $p < .05$

Nihai modelde yer alan bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki doğrudan etkileri ile aracı değişken aracılığıyla sağlanan dolaylı etkilerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Doğrudan ve dolaylı etkilere ilişkin yol analizi sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki
Görevden kaçınma	Öğrenci motivasyonu	.12**	.10**	.02**
	Öğretim	.02*	-	.02*
Öze yaklaşma	Öğrenci motivasyonu	.02**	-	.02**
	Öğretim	.02*	-	.02*

** $p < .01$; * $p < .05$

Tablo 4'te yer alan sonuçlar doğrultusunda, üç önemli bulgudan söz edilebilir. Birinci bulgu, öğretmen adaylarının görevden kaçınma amaçlarının öğrenci motivasyonuna ilişkin sorumluluk hislerini hem doğrudan, hem de öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkide kısmi bir aracı rolü oynadığı ifade edilebilir.

İkinci bulgu, öğretmen adaylarının görevden kaçınma amaçlarının öğretime ilişkin sorumluluk hislerini öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğretim arasındaki ilişkide tam bir aracı

rolü oynadığı söylenebilir. Üçüncü bulgu, öğretmen adaylarının öze yaklaşma amaçlarının, hem öğrenci motivasyonuna hem de öğretime ilişkin sorumluluk hislerini öğretmen kimliği aracılığıyla dolaylı olarak yordamasıdır. Buna göre ise, öğretmen kimliğinin, öze yaklaşma amaçları ile öğrenci motivasyonu ve öğretim arasındaki ilişkilerde tam bir aracı rolü oynadığı ifade edilebilir (Baron & Kenny, 1986; Preacher & Hayes, 2008).

4. TARTIŞMA

4.1. Başarı Amaçları, Öğretmen Kimliği ve Kişisel Sorumluluk Hissi Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın birinci sorusu doğrultusunda gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları, öğretmen adaylarının göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma, özden kaçınma ve diğerlerinden kaçınma amaçlarının öğretmen kimliğiyle görece zayıf, ancak anlamlı düzeyde ilişkilendiğini; diğerlerine yaklaşma amaçlarının ise, öğretmen kimliğiyle anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini söz konusu başarı amaçlarından bağımsız biçimde algılamadıklarına işaret etmektedir. Araştırmanın göreve ve öze dayalı amaçlarına ilişkin bulgusu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme amaçlarının incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla da tutarlıdır. Esasen konuyla ilgili literatürde, öğrenme amaçlarının yardım arama, algılanan öz-yeterlik, iş doyumunu ve işe karşı olumlu tutum gibi değişkenlerle anlamlı düzeyde ve olumlu yönde; stres ve tükenmişlik gibi değişkenlerle de yine anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde ilişkilendiği rapor edilmiştir (Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Diğer taraftan bu araştırmada, diğerleriyle ilgili (diğerlerine yaklaşma amaçları ve diğerlerinden kaçınma amaçları) başarı amaçlarının öğretmen kimliğiyle tutarsız biçimde ilişkilmesi dikkat çekicidir. Buna göre, öğretmen adaylarının mesleki kimlik özelliklerini, daha çok diğerlerinden kaçınma amaçlarıyla ilişkili olarak algıladıkları ifade edilebilir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini oluştururken, çoğunlukla gelecekte birlikte çalışacağı meslektaşlarından daha kötü bir öğretmen olmamaya odaklandıkları söylenebilir. Bu durum, diğerlerinden kaçınma amaçlarına sahip öğretmenlerin/öğretmen adaylarının mesleki anlamda olumsuz yargılardan kaçınmaya çalıştıklarını ve dışsal faktörler bağlamında (örneğin, dış taleplere boyun eğmek veya baskı ve utanç duyguları gibi) kim olduklarını ve mesleklerinde nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin fikirler oluşturduklarını göstermektedir (Gorozidis & Papaioannou, 2016).

Diğerlerine yaklaşma amaçlarının ise, öğretmen kimliğiyle anlamlı düzeyde ilişkilendirildiği saptanmıştır. Araştırmanın bu bulgusu da, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının performansa yaklaşma amaçlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin önemli değişkenlerle ilişkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı değildir (Butler, 2007; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Nitsche ve ark., 2011). Nitekim bundan önce gerçekleştirilen araştırmalar, performansa yaklaşma amaçlarının öğretime yönelik ilgiyle olumsuz ilişkilendiğini (Retelsdorf ve ark., 2010); yüzeysel öğrenme uygulamaları ve performans odaklı öğretim uygulamalarıyla olumlu ilişkilendiğini (Retelsdorf ve ark., 2010; Retelsdorf & Günther, 2011); yardım arama, tükenmişlik ve iş doyumu gibi değişkenlerle ise anlamlı düzeyde ilişkilendirildiğini göstermiştir (Butler, 2007; Nitsche ve ark., 2011; Papaioannou & Christodoulidis, 2007; Retelsdorf ve ark., 2010). Bu araştırmanın yukarıda değinilen bulgusuyla, bundan önceki araştırmalardan elde edilen bulguların tutarlı olmaması, performans odaklı öğretmenlerin/öğretmen adaylarının, içinde buldukları her durumun/görevin ve bağlamın/ortamın değişen özelliklerine daha duyarlı olmalarıyla açıklanabilir (Gorozidis & Papaioannou, 2016).

Bu araştırmada elde edilen bulgular ayrıca, öğretmen adaylarının göreve yaklaşma, görevden kaçınma, öze yaklaşma ve özden kaçınma amaçlarının, kişisel sorumluluk hislerine yönelik faktörlerle anlamlı düzeyde, ancak zayıf biçimde; diğerlerine yaklaşma amaçlarının, öğrenci başarısına yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla; diğerlerinden kaçınma amaçlarının ise, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla anlamlı düzeyde, ancak oldukça zayıf biçimde ilişkilendiğini göstermiştir. Söz konusu ilişki örüntüsü, iki önemli bulguya işaret etmektedir. Birincisi, öğretmen adaylarının daha çok göreve dayalı ve öze dayalı amaçlarla ilgili olarak kişisel anlamda sorumluluk hissetmeleridir. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının başarı amaçlarının incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Daniels ve ark., 2016; Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Reeve, 2009). Örneğin, Daniels ve arkadaşları (2016), öğretmen adaylarının sorumlulukları ile amaçlanan öğretim uygulamaları arasındaki uyumu incelemişler ve öğrenci motivasyonun öğrenmeye dayalı uygulamalarla artırıldığını; performansa dayalı uygulamalar ve dışsal ödüllerle azaldığını; dolayısıyla, öğrenci motivasyonuna yönelik sorumluluk hissi yüksek öğretmen adaylarının performansa dayalı uygulamalardan kaçındığını saptamışlardır.

İkincisi, öğretmen adaylarının diğerlerine yaklaşma amaçlarını öğrenci başarısını sağlamada; diğerlerinden kaçınma amaçlarını ise öğrencilerle ilişkiler kurmada benimseme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Buna göre, performansa yaklaşma amaçlarını benimseyen

öğretmenlerin/öğretmen adaylarının etkili öğretim gerçekleştirmeye ilişkin görüşlerinin, öğrencilerinin standart başarı testleri gibi ölçümler üzerinden gözlemlenebilir performansları çerçevesinde şekillendiği öne sürülebilir (Shim, Cho, & Cassady, 2013). Diğer taraftan, öğretmen adaylarının diğerlerinden kaçınma amaçlarını benimsediklerinde öğrencilerle ilişkiler kurmaya yönelik sorumluluk hissetmeleri de oldukça dikkat çekicidir. Nitekim Butler ve Shibaz (2008), performanstan kaçınma amaç odaklı öğretmenlerin, öğrencilerin soru sorma veya yardım isteme konusunda cesaretlerini kırma eğiliminde olduklarını ifade etmiştir. Araştırmanın bu çelişkili bulgusu, diğerlerinden kaçınma amaçlarının öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen kişisel sorumlulukla ($r = .08$) anlamlı düzeyde, ancak oldukça zayıf biçimde ilişkilenebilir. Söz konusu değişkenler arasındaki zayıf ilişki, bir yandan diğerlerinden kaçınma amaç odaklı olmanın, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumlulukla ilgili olarak yorumlanmasının mantıklı olmadığına işaret ederken, diğer yandan da bu iki değişken arasındaki ilişkinin başka değişkenler tarafından (örneğin, dışsal kontrol odağı, Rotter, 1966 ve/veya öz-yeterlik inançları, Bandura, 1997) sağlanabileceği varsayımını gündeme getirmektedir. Dolayısıyla, gelecekte bu bağlamda yapılacak araştırmaların önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleri ile kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilere yönelik bulguları, öğretmen adaylarının öğretmen kimlikleriyle öğrenci motivasyonuna, öğrenci başarısına ve öğretime yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğun zayıf, ancak anlamlı düzeyde ilişkilendiğini; öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumluluğun ise, anlamlı düzeyde ilişkilenemediğini göstermiştir. Bu bulgular doğrultusunda, kendini öğretmen olarak nitelendiren, hissedilen ve bu yönde mesleki etkinlikler gerçekleştiren öğretmen adaylarının, öğrenci motivasyonu ile öğrenci başarısını artırma ve öğretim sürecini etkili biçimde gerçekleştirmeye yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğun yüksek olduğu söylenebilir. Bu yorum, nitelikli, tutarlı ve sağlıklı bir öğretmen kimliğine sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin birçok boyutunu (örneğin, öğrenci motivasyonu) daha fazla içselleştirdiklerine (Sutherland ve ark., 2010) ve olumlu bir öğretmen kimliğine sahip olmalarının hem öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarını hem de öğrenme-öğretme sürecini daha etkili biçimde gerçekleştirme yönündeki çabalarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin (Aykac ve ark., 2017; Beijaard ve ark., 2004) araştırma bulgularıyla tutarlıdır.

Diğer taraftan, araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini, öğrencilerle ilişkiler kurmaya yönelik kişisel sorumluluk hisleriyle ilişkili olarak algılamadıklarını da göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen kimliğinin öğrencilerle olumlu ilişkiler

kurmayla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini gösteren bazı araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlı değilken (Kreber, 2010; Nevgi & Löffström, 2015), Carrillo ve Baguley (2011)'in ve Skelton (2012)'in çalışmalarından elde edilen bulgularla tutarlıdır. Carrillo ve Baguley (2011) ile Skelton (2012), öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmayı mesleki kimlikleri bağlamında algılamadıklarını saptamışlar ve bunun temel nedeninin, öğretim biçimlerindeki farklılıklara (öğretmen merkezli öğretim biçimleri vb.) ve/veya öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği ve başarı düzeylerindeki düşüklüğün öğretmenlerde meydana getirdiği hayal kırıklığına bağlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Birlikte ele alındığında, yukarıda özetlenen araştırmaların bulguları, öğretmen kimliğinin gelişiminin dinamik bir süreç olduğunu (Beijaard ve ark., 2004) ve mesleki deneyimler, sosyal etkileşimler, psikolojik ve sosyokültürel özellikler gibi pek çok faktör tarafından biçimlendiğine işaret etmektedir (Lamote & Engels, 2010). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin gelişiminde öğretmen eğitimi programlarının merkezi bir konumda olduğu belirtilebilir (Beauchamp & Thomas, 2009; Beijaard ve ark., 2004). Dolayısıyla, öğrencilerle ilişkilere yönelik hissedilen sorumluluk ile öğretmen kimliği arasındaki ilişkiye yönelik konuyla ilgili literatürdeki araştırmaların bulguları arasında gözlenen tutarsızlıklar, öğretmen eğitim programlarının niteliği, programların içeriğinin nasıl öğretildiği, süresi gibi birçok faktöre bağlı olarak açıklanabilir.

Bunlarla birlikte, söz konusu tutarsızlık, mevcut test-odaklı hesap verebilirlik politikalarının öğretmen-öğrenci ilişkilerinin doğasını değiştirmesiyle (öğretmen-öğrenci ilişkilerinin giderek daha başarı odaklı bir görünüme bürünmesi vb.) ve bu değişiminde sırasıyla, öğretmenlerin öğrencileriyle ilgilenme ve olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme fırsatlarını kısıtlamasına dayalı olarak da açıklanabilir (Day, 2002; Lasky, 2005). Nitekim konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşimde bulunmak için ayırdıkları zamanı azalttıkları ve etkileşimde buldukları zamanın büyük çoğunluğunu da, testlere ve öğrenilmesi gereken bilgilere ayırdıklarına yönelik birçok kanıt bulunmaktadır (Day, 2002; Barrett, 2009; Lasky, 2005; Valli & Buese, 2007).

4.2. Öğretmen Kimliğinin Arabulucu Roller

Başlangıç modeline ilişkin yol analizi aracılığıyla elde edilen bulgular, korelasyon analizi aracılığıyla elde edilen bulgularla tutarlı olmakla birlikte, öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğretmen kimliği ve kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilere yönelik çok daha belirgin ve güvenilir bir görünüm ortaya koymuştur. Örneğin, göreve yaklaşma, özden kaçınma, diğerlerine yaklaşma, diğerlerinden kaçınma amaçları ile öğretmen kimliği ve kişisel

sorumluluk hisleri arasındaki anlamlı ilişkilerle öğretmen kimliği ile öğrenci başarısına yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki anlamlı ilişkilerin, korelasyon analizinden farklı olarak, yol analizinde anlamlı olmadıkları saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmen kimliğinin, başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hissi arasındaki ilişkilerde oynadığı aracılık rolüne bağlı olarak yorumlanabilir. Nitekim bağımsız ve bağımlı değişkenlerin aracı değişkenlerle birlikte incelendiği görece karmaşık modellerde, bağımlı değişkenleri açıklama gücü zayıf olan bağımsız ve/veya aracı değişkenlerin etkileri, bağımlı değişkenleri açıklama gücü yüksek olan değişkenlerin etkilerine bağlı olarak ya daha zayıf hale gelir ya da tümüyle ortadan kalkar (MacKinnon, 2008).

Detaylı olarak, nihai model kapsamında elde edilen üç önemli bulgudan söz edilebilir. Birincisi, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğrenci motivasyonuna yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkide kısmi bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Bu bulgu, görevden kaçınma amaç odaklı öğretmen adaylarının öğrenci motivasyonuna yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğun, kısmen de olsa, öğretmen kimliklerini nasıl algıladıklarına bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre, görevden kaçınma amaç odaklı (örneğin, öğrencilerin başarısızlıklarını önlemeye çalışma) öğretmen adaylarının güçlü bir öğretmen kimliğine sahip olduklarını düşünmeleri, öğrencilerinin başarısızlığını önlemenin yolu olarak öğrenci motivasyonunu sağlamaya ilişkin kişisel sorumluluk alma eğilimlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Motivasyonun önemli eğitim değişkenleriyle birlikte incelendiği araştırmalardan elde edilen bulgular, akademik başarı ve motivasyon arasında güçlü ilişkiler olduğunu göstermektedir (Van den Berg & Coetzee, 2014). Dolayısıyla, öğrenci motivasyonunu sağlama ve sürdürmenin ve öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirmenin “iyi” bir öğretmen olabilmenin etkili bir yolu olduğu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının “öğretmenlerin kullanabileceği önemli bir kaynak” (Niemic & Ryan, 2009: 134) rolü oynadığı ve öğretmen kimliğinin öğretim, motivasyon, öğrencilerle ilişkiler gibi pek çok konuda öğretmenler için kapsamlı bir bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çerçeve sağlayarak (Rodgers & Scott, 2008), bu konularla ilgili sorumluluk hislerini artırdığı ifade edilebilir.

İkincisi, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma amaçları ile öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkide tam bir aracılık rolü oynamasıdır. Ayrıntılı olarak bu bulgu, öğretmen adaylarının görevden kaçınma amaçlarının, öğretime yönelik hissettikleri kişisel sorumluluğu olumlu yönde etkilemesinin, tümüyle öğretmen kimliklerine bağlı olduğunu göstermektedir. Öğretmen kimliğinin, öğretmekten keyif alma, coşkuyla öğretme, mesleki doyum, başarılı olmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma yönünde

çaba gösterme ve kendini öğretmen olarak görme gibi özellikleri kapsadığı düşünüldüğünde (Friesen & Besley, 2013), araştırmanın bu bulgusunun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Nitekim öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim hakkındaki görüşlerinin ve öğretmen olarak kendilerini nasıl algıladıklarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili uygulamalarının niteliğiyle yakından ilişkili olduğu uzun süredir bilinen bir gerçektir (Bullough, 1997).

Üçüncüsü, öğretmen kimliğinin, öze yaklaşma amaçları ile öğrenci motivasyonuna ve öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkilerde tam bir arabuluculuk rolü oynamasıdır. Araştırmanın bu bulgusu, öğretmen kimliğinin, yukarıda değinilen özelliklerine bağlı olarak, öze yaklaşma amaç odaklı öğretmen adaylarının öğrenci motivasyonu ile öğretime yönelik hissettikleri sorumluluğun açıklanmasında da merkezi bir rol oynadığına işaret etmektedir. Öze yaklaşma amaçları, bireyin hem geçmişte yaptığı, hem de gelecekte yapma olasılığının bulunduğu görevlerle ilgili performansının hem bilişsel açıdan bir değerlendirmesini hem de bu değerlendirme sürecinde bireyin sahip olduğu içsel standartların ön plana alınmasını gerektirmektedir. Diğer bir ifadeyle, öze yaklaşma amacı; bireyin bir göreve ilişkin performansını daha önceki performansından daha iyi hale getirmeye (örneğin, geçmiş yıllardan daha iyi ders vermeye çalışma) odaklanmasını vurgulamaktadır (Elliot ve ark., 2011). Dolayısıyla, öze yaklaşma amaçlarını benimseyen öğretmen adaylarının hem geçmişteki deneyimlerini göz önünde bulundurarak, öğretimlerle ilgili performanslarında başarıya odaklanmaları ve bu başarının korunması ya da geliştirilmesine yönelmelerinde, hem de öğrenci başarısı için gerekli olan öğrenci motivasyonu ve etkili öğretimin sağlanmasında öğretmen kimliğinin rolünü önemsedikleri söylenebilir. Esasen, söz konusu unsurların mesleki anlamda içerdiği zorluklar düşünüldüğünde, bu ve benzeri konularda sorumluluk almanın güçlü bir öğretmen kimliğine sahip olmayı gerektirdiği ifade edilebilir. Öğretmen motivasyonu ve öğretmen kimliğiyle ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular bu yorumu destekler niteliktedir (Watt & Richardson, 2007).

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yukarıda tartışılan bulgulardan hareketle dört önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, öğretmenler için başarı amaçlarının altı faktörlü modelinin (Mascret ve ark., 2017), öğretmenlerin başarıyla neyi ifade etmek istediklerinin anlaşılması açısından, diğer başarı amaçları modellerine göre çok daha kapsamlı bir çerçeve sağlamasıdır (Yerdelen & Padir, 2017). Bunun anlamı, öğretmen adaylarının sahip oldukları başarı amaçların çok boyutlu bir görünüme sahip olduğu ve bu amaçların, öğretmen niteliğiyle öğretimin kalitesini iyileştirmeyi

amaçlayan reform girişimlerinde önemli bireysel farklılık değişkenleri olarak dikkate alınmalarının önemli olduğudur (Butler, 2007; 2012; Mascrot ve ark., 2017; Watt & Richardson, 2007). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının, öğretmen eğitimi alanında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında dikkate alınmasının gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim söz konusu programların eğitim durumları boyutlarında, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının açığa çıkarılması ve bu bağlamda farkındalık kazanmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi (yansıtıcı düşünme etkinlikleri vb.), öğretmen adaylarının sahip oldukları başarı amaçlarını değerlendirmelerini/yeniden değerlendirmelerini sağlayarak, öğretmen eğitim programlarının etkililiğini artırabilir.

İkincisi, öğretmen adaylarının başarı amaçlarının kişisel sorumluluk hisleriyle demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak anlamlı düzeyde ilişkilendirilmesidir. Konuyla ilgili literatürde, başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hissi arasındaki bağlantılar hakkında araştırma bulunmamaktadır. Bunun bir olası nedeni, öğretmenlerin kişisel sorumluluk hissine yönelik kapsamlı bir çerçevenin görece yakın bir geçmişte geliştirilmesi olabilir (Lauermann & Karabenick, 2013). Bir diğer olası neden ise, öğretmen motivasyonu ve kişisel sorumluluk hissini birbirleriyle bağlantılı olduğuna yönelik çıkarımların yine görece yakın bir geçmişte yapılması olabilir (Lauermann & Karabenick, 2014). Bunlara rağmen, sınırlı sayıda gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular (Eren, 2017; Eren & Çetin, 2019), öğretmen adaylarının başarı amaçları ile kişisel sorumluluk hisleri arasındaki ilişkilerin gücüne ve yönüne ilişkin bilgilendirilmelerinin yol açacağı farkındalığın, hem duyuşsal (öğretmenlik mesleğine yönelik umutlar) hem de bilişsel (program inançları) unsurlar üzerindeki etkileri açısından önemli sonuçları olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcilerinin, söz konusu ilişkinin öğretmenlik mesleğinin zorlu yönlerine ilişkin sorumluluk almada içerdiği önem konusunda öğrencilerini bilgilendirmeleri ve bu konuyu somut örneklerle açıklamaları, öğrencilerin sorumluluk hislerinin öznesi konumunda bulunan konuları öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve başarı düzeylerini artırabilir.

Üçüncüsü, öğretmen adaylarının başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hislerinin öğretmen kimlikleriyle anlamlı düzeyde ilişkilendirilmesidir. Araştırmanın bu bulgusu, yukarıda değinilen bulgular doğrultusunda yapılan önerilerin güçlü bir öğretmen kimliği gelişiminden bağımsız olmadığı anlamına gelmektedir. Buna göre, öğretmen eğitimi süresince, öğretmen adaylarının hangi başarı amaçlarını benimsedikleri ve öğretmenlik mesleğinin hangi boyutlarıyla ilgili kişisel sorumluluk hissettiklerinin yanında, öğretmen kimliklerinin gelişimlerine de odaklanılmalıdır. Dolayısıyla, öğretmen eğitimcilerinin özellikle göreve ve öze

dayalı amaçların benimsenmesini özendirecek öğrenme ortamları oluşturmalarının, öğretmen adaylarının güçlü bir öğretmen kimliği geliştirmelerini sağlama açısından önemli etkileri olacağı ifade edilebilir.

Araştırmanın yukarıda özetlenen sonuçlarının, test/sonuç odaklı hesap verebilirliğin benimsendiği eğitim sistemleri ve bu doğrultuda gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları açısından da önemli doğurguları olduğu söylenebilir. Bunlardan biri, söz konusu reform girişimlerinin ve çalışmaların öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kişisel sorumluluk hislerinden, başarı amaçlarından ve daha önemlisi, öğretmen kimliklerinden bağımsız olarak planlanmaları ve gerçekleştirilmelerinin, etkili bir yaklaşım olmayabileceğidir. Diğeri ise, bu girişimlerle çalışmaların başarıya ulaşmasında, ‘verilen’ sorumluluktan çok, ‘hissedilen’ sorumluluğa odaklanılmasının çok daha doğru bir yaklaşım olabileceğidir.

Dördüncüsü, öğretmen kimliğinin, görevden kaçınma ve öze yaklaşma amaçlarıyla öğrenci motivasyonuna ve öğretime yönelik hissedilen kişisel sorumluluk arasındaki ilişkilerde kısmi ya da tam aracılık rolü oynamasıdır. Bu bulgu, öğretmen eğitimi programlarında, güçlü bir öğretmen kimliği geliştirilmesinin gereğine dikkat çeken önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Daha önce değinildiği gibi, öğretmen kimliği öğretmenlere/öğretmen adaylarına mesleklerinde nasıl olmaları ve nasıl davranmaları gerektiği ile görevlerini ve toplumdaki yerlerini nasıl anlayacaklarına ilişkin kendi fikirlerini yapılandırabilecekleri kapsamlı bir çerçeve sağlamaktadır (Sachs, 2001). Dolayısıyla, öğretmen eğitimcileri ve danışman öğretmenlerin, öğretmen kimliğini oluşturan temel unsurlar konusunda öğretmen adaylarını bilgilendirmeleri ve onların güçlü bir öğretmen kimliği geliştirmelerine destek olmaları son derece önemlidir (Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012; Yaşar, Karabay, & Bilaloğlu, 2013). Nitekim bu, hemen her öğretmen eğitim programının temel amacıdır (Beauchamp & Thomas, 2009). Bu nedenle, öğretmen eğitimi programları, temel mesleki bilgi ve becerilerin yanında, öğretmen adaylarına öğretmen gibi hissetmeyi ve davranmayı da öğretmelidir (Dall’Alba, 2009). Söz konusu öğretim sürecinde, kişisel diyalog, yansıtma, otobiyografi, günlük tutma, öğrenme toplulukları oluşturma (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001) gibi öğrenen merkezli birçok etkinlik ve stratejiden yararlanılabilir. Güçlü bir öğretmen kimliği geliştirmelerini sağlamak amacıyla, öğretmen adaylarına danışmanlık hizmetleri de verilebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, söz konusu danışmanlık hizmetlerinin öğretmen kimliği geliştirmedeki rolleri sıklıkla vurgulanmaktadır (Fletcher, 2007; Lawson, Çakmak, Gündüz, & Busher, 2015; Yuan, 2016).

Bu sonuçlar, öğretmen eğitimi açısından yukarıda detaylı biçimde değinilen doğurguları olmasına rağmen, bu araştırmanın ilişkisel bir desene dayalı olarak gerçekleştirilmesi, kesitsel (aynı zaman diliminde elde edilen veriler) verilerden hareketle elde edilen bulguları içermesi, bir üniversitenin beş farklı bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamı gibi önemli sınırlılıkları nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmaların deneysel ve boylamsal çalışmalar olarak gerçekleştirilmeleri, farklı bölgelerdeki üniversitelerin çeşitli bölümlerinde (fen bilgisi öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği vb.) öğrenim gören çok sayıda ($n > 1000$) öğretmen adayını içermeleri bu konuya ilişkin daha güvenilir ve kapsamlı sonuçların elde edilmesini sağlayabilir. Son olarak, gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğretmen kimliğinin yanında, başarı amaçları ve kişisel sorumluluk hissi arasındaki ilişkide rol oynama olasılığı bulunan öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum gibi değişkenlerin de dikkate alınması, bu araştırmadan elde edilen bulguların kapsamlı bir bakış açısıyla sorgulanması için sağlam bir zemin oluşturabilir.

KAYNAKLAR

- Alexander, C. S. (2010). Learning to be lawyers: Professional identity and the law school curriculum. *Maryland Law Review*, 70(2), 465-474.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. *Research on Motivation in Education*, 1, 177-207.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Arpacı, D., & Bardakçı, M. (2015). Adaptation of early teacher identity measure into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 687-719.
doi: <https://doi.org/10.21547/jss.256762>
- Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding thderlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Universitepark Bulletin*, 6(1), 67-78.
doi: <https://doi.org/10.22521/unibulletin.2017.61.6>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.

doi: <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>

Barrett, B. D. (2009). No child left behind and the assault on teachers' professional practices and identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1018-1025.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.021>

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi: <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)

Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302.

doi: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>

Bullough, R.V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>

Butler, R. (2012). Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 726-742. doi: <https://doi.org/10.1037/a0028613>

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>

Carrillo, C., & Baguley, M. (2011). From school teacher to university lecturer: Illuminating the journey from the classroom to the university for two arts educators. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 62-72. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.003>

Clotfelter, C., Ladd, H., Vigdor, J., & Diaz, R. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low performing schools to attract and retain high quality teachers? *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), 251-271.

doi: <https://doi.org/10.1002/pam.20003>

- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Dall’Alba, G. (2009). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
doi: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x>
- Daniels, L. M., Radil, A. I., & Goegan, L. D. (2017). Combinations of personal responsibility: Differences on pre-service and practicing teachers’ efficacy, engagement, classroom goal structures and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 8(906), 1-12.
doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00906>
- Daniels, L. M., Radil, A., & Wagner, A. K. (2016). Concordance between preservice teachers’ personal responsibilities and intended instructional practices. *The Journal of Experimental Education*, 84(3), 529-553.
doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1054333>
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692.
doi: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00065-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00065-X)
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Diamond, J. B., Randolph, A., & Spillane, J. P. (2004). Teachers’ expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
doi: <https://doi.org/10.1525/aeq.2004.35.1.75>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3

- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York, NY: Guilford Publications.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchal model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648. doi: <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Eren, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ve zihinsel zaman yolculuğu becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 157-175.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104. doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9243-5>
- Eren, A. (2017). Investigating prospective teachers' teaching-specific hopes as predictors of their sense of personal responsibility. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(3), 267-284. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2016.1169507>
- Eren, A., & Çetin, G. (2019). Pre-service teachers' beliefs about the teaching profession, curriculum orientations, and personal responsibility. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 19-32. doi: <https://doi.org/10.1007/s41297-018-00061-1>
- Eren, A., & Duman, G. (2019). Eğitim ortamlarında güdülenme-öğrenme ilişkisi ve başarı amaçları. S. Çelenk (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı, ss. 243-274). Ankara: Pegem Akademi. (ISBN:978- 605-318-559-8)
- Erikson, E. H. (1964). *Childhood and society*. Oxford, England: W. W. Norton & Company.
- Fagermoen, M. S. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 25(3), 434-441.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538. doi: <https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Fischman, W., DiBara, J. A., & Gardner, H. (2006). Creating good education against the odds. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 383-398.

doi: <https://doi.org/10.1080/03057640600866007>

- Fletcher, S. (2007). Mentoring adult learners: Realizing possible selves. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 114, 75-86. doi: <https://doi.org/10.1002/ace.258>
- Friesen, M. D. ,& Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2014). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Publishing.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
doi: <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 25, pp. 99-125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231-253.
doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X11413654>
- Gorozidis, G. S., & Papaioannou, A. G. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations. *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 44-51.
doi: <https://doi.org/10.1177/002248718103200310>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Halvorsen, A. L., Lee, V. E., & Andrade, F. H. (2009). A mixed-method study of teachers' attitudes about teaching in urban and low-income schools. *Urban Education*, 44(2), 181-224. doi: <https://doi.org/10.1177/0042085908318696>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>

- Hayes, A. F., & Scharkow, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis does method really matter?. *Psychological Science, 24*(10), 1918-1927.
doi: <https://doi.org/10.1177/0956797613480187>
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist, 52* (12), 1280-1300.
doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280>
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin, 136*(3), 422-449.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. J. (2017). Accountability and control in American schools. *Journal of Curriculum Studies, 49*(1), 75-95.
doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205142>
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39*(4), 694-713.
doi: <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting sample size and number of parameter estimates: Some support for the $N:q$ hypothesis. *Structural Equation Modeling, 10*, 128-141.
doi: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1001_6
- Jones, B. D., & Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of highstakes testing. *Education Policy Analysis Archives, 12*(39), 1-34.
doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n39.2004>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*(2), 141-184.
doi: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Khapova, S. N., Arthur, M. B., Wilderom, C. P., & Svensson, J. S. (2007). Professional identity as the key to career change intention. *Career Development International, 12*(7), 584-595.
- Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London, England: Routledge.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education, 35*(2), 171-194. doi: <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>
- Kucsera, J. V., Roberts, R., Walls, S., Walker, J., & Svinicki, M. (2011). Goal orientation towards teaching (GOTT) scale. *Teachers and Teaching, 17*(5), 597-610.

- doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602212>
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*(1), 3-18.
doi: <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education, 21*(8), 899-916. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lauermann, F. (2014). Teacher responsibility from the teacher's perspective. *International Journal of Educational Research, 65*, 75-89.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.005>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2011). Taking teacher responsibility into account(ability): explicating its multiple components and theoretical status. *Educational Psychologist, 46*, 122-140. doi: <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558818>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education, 30*(1), 13-26. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.001>
- Lauermann, F., & Karabenick, S. A. (2014). Teacher responsibility: What does it mean for teachers' motivation and emotions? In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher motivation: Implications for theory and practice* (pp. 116-132). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 392-407.
- Levy-Tossman, I., Kaplan, A., & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 231-252. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.06.001>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York, NY: Lawrence-Erlbaum.
- Maclean, R., & White, S. (2007). Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers. *Reflective Practice, 8*(1), 47-60.
- Mansfield, C., & Beltman, S. (2014). Teacher motivation from a goal content perspective: Beginning teachers' goals for teaching. *International Journal of Educational Research, 65*, 54-64. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.010>
- Mascret, N., Elliot, A. J., & Cury, F. (2017). The 3×2 achievement goal questionnaire for teachers. *Educational Psychology, 37*(3), 346-361.

doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1096324>

Matteucci, M. C., Guglielmi, D., & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education, 20*(2), 275-298.

doi: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9369-y>

Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review, 9*, 16-33.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.001>

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.

doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>

Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2011). *TIMMS 2011 international results in mathematics*. Boston & Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and TIMMS & PIRLS International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College.

Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation, 46*, 53-60.

doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education, 7*(2), 133-144. doi: <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction, 21*(4), 574-586. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.12.001>

Özer, A. (2005). İyi izlenim bırakma ölçeğinin hazırlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 1-20.

Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A measure of teachers' achievement goals. *Educational Psychology, 27*(3), 349-361.

doi: <https://doi.org/10.1080/01443410601104148>

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903.
doi: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Polat, N., & Mahalingappa, L. (2013). Pre-and in-service teachers' beliefs about ELLs in content area classes: A case for inclusion, responsibility, and instructional support. *Teaching Education, 24*(1), 58-83.
doi: <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.713930>
- Pratt, M. G., Rockmann, K. W., & Kaufmann, J. B. (2006). Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal, 49*(2), 235-262.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. doi: <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175.
doi: <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*(1), 30-46.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1111-1119. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.007>
- Richardson, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review, 6*(2), 135-147.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). Development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith & S. Feiman-Nemser (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 732-755). Mahway, NJ: Lawrence. Erlbaum.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-28.

- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education, 28*(1), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy, 16*(2), 149-161. doi: <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal, 33*(5), 681-701. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Schraw, G. (2010). No school left behind. *Educational Psychologist, 45*, 71-75. doi: <https://doi.org/10.1080/00461521003720189>
- Shim, S. S., Cho, Y., & Cassady, J. (2013). Goal structures: The role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *The Journal of Experimental Education, 81*(1), 84-104. doi: <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.635168>
- Silverman, S. K. (2010). What is diversity? An inquiry into preservice teacher beliefs. *American Educational Research Journal, 47*(2), 292-329. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831210365096>
- Skelton, A. (2012). Value conflicts in higher education teaching. *Teaching in Higher Education, 17*(3), 257-268. doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.611875>
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*, 455-465. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin, 20*(5), 454-463. doi: <https://doi.org/10.1177/0146167294205002>
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. *American Educational Research Journal, 44*(3), 519-558. doi: <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>

- Van den Berg, G. V. D., & Coetzee, L. R. (2014). Academic self-concept and motivation as predictors of academic achievement. *International Journal of Educational Sciences*, 6(3), 469-478. doi: <https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890158>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
doi: <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Yaşar, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R. G. (2013). “Şimdi ben öğretmen mi oldum?” Öğretmenlik kimliğinin oluşmasında etkili olan etkenlere yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 269-282.
- Yerdelen, S., & Padir, M. A. (2017). Öğretmenler için 3x2 başarı yönelimi ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlilik-güvenirlilik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1027-1039. doi: <https://doi.org/10.14686/buefad.335069>
- Yuan, E. R. (2016). The dark side of mentoring on pre-service language teachers' identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 55, 188-197.
doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.012>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
doi: <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Watts, J. A., Gaines, G., F., & Creech, J. D. (1998). *Getting results: A fresh look at school accountability*. New York, NY: Southern Regional Education Board.
- Winter, P. A., Brenner, D. B., & Petrosko, J. M. (2006). Teacher job satisfaction in a reform state: The influence of teacher characteristics, job dimensions, and psychological states. *Journal of School Leadership*, 16(4), 416-437.
doi: <https://doi.org/10.1177/105268460601600403>

EXTENDED ABSTRACT

The quality of teacher education has been considered an important issue all over the world for many years. Consequently, to enhance teaching and teacher quality, education policymakers, teacher educators and curriculum specialists from all over the world have been working on valid and reliable professional standards (Mausethagen, 2013) that have required teachers to validate their professional capacity and to be accountable for the ‘success’ of schooling by externally imposed accountability measures (e.g., standardized international

testing such as PISA, TIMSS). This ‘test-based accountability’ almost entirely underlines the importance of ‘assigned responsibility’ for student outcomes without taking into account teachers’ sense of personal responsibility.

However, it seems that teachers who feel personally responsible tend to be internally motivated, self-regulated, proactive, concerned about others, and sensitive to the consequences of their own actions (e.g., Guskey, 1981; Lauermaun, 2014). Hence, to provide an insight into the degree to which teachers are eager to adopt responsibility for diverse student outcomes and the factors that can potentially influence teachers’ endorsement of personal responsibility may inform current educational and curricular reforms that adopt ‘test-based accountability’. Therefore, the present study focused on prospective teachers’ (PTs’) sense of personal responsibility together with their achievement goals and early teacher identities.

Specifically, the purpose of the study was to examine the relationships among PTs’ achievement goals, early teacher identities, and sense of personal responsibility, with the intention of exploring the mediating roles of early teacher identities. In line with this aim, two research questions were formulated as follows: (a) are there significant relationships among PTs’ achievement goals, early teacher identities, and sense of personal responsibility?; (b) do PTs’ early teacher identities play significant mediating roles in the relationships between their achievement goals and sense of personal responsibility? A total of 658 PTs (486 female, 172 male), majoring in primary school teaching (n = 207), social science teaching (n = 153), music teaching (n = 84), art teaching (n = 91), and special education (n = 123) from the faculty of education of a large university located in the North-West of the Black Sea region of Turkey participated voluntarily in the study during the fall semester of the 2019-2020 academic year. With an average age of 20.21 (*SD* = 1.71), the sample consisted of 190 first-year, 183 second-year, 163 third-year, and 122 final-year PTs.

To address the aim of this study, explanatory correlational design was adapted. In the study, to examine the relationships between the research variables, data were gathered through multiple data collection instruments. Specifically, the 3×2 Achievement Goal Questionnaire for Teachers (Mascret et al., 2017), adapted into Turkish by Yerdelen and Padir (2017), was employed to assess PTs’ achievement goals. The Early Teacher Identity Measure (Friesen & Besley 2013), adapted into Turkish by Arpacı and Bardakçı (2015), was used to assess PTs’ initial teacher identity. To assess PTs’ sense of personal responsibility, the Teacher Responsibility Scale (Lauermaun & Karabenick, 2013), adapted into Turkish by Eren (2014), was utilized. The Good Impression Scale (Özer, 2005) was used to control for the possibility

of making a good impression among PTs because the aforementioned research instruments consist of many items that are more or less open to the effects of social desirability.

Before addressing the research questions, preliminary analyses were conducted to examine possible effects of demographic variables (e.g., gender, fields of study, and year of study) on the research variables. In the analyses, age and making a good impression were considered as covariate variables. For the first research question, zero-order (Pearson) correlation analysis was computed to examine the relationships between the research variables. For the second research question, based on the results of correlation analysis, a path model was created and tested by conducting path analysis. All analyses were conducted based on the 1000 bootstrap sample by using the percentile bootstrap method (95% confidence interval) (Hayes & Scharkow, 2013).

The results of correlation analysis showed that the relationships of PTs' task-based goals and self-based goals with their early teacher identities and sense of personal responsibility were more noticeable. This was not surprising because these results are consistent with previous research indicating that mastery goals were consistently found to relate to a wide variety of teaching-related cognitions and instructional behaviors (e.g., perceived self-efficacy, job satisfaction, burnout) (e.g. Butler, 2007; Nitsche et al., 2011). The results of path analyses showed that the relationship between PTs' task-avoidance goals and responsibility for student motivation was significantly and partially mediated by their early teacher identities. The results also demonstrated that the relationship between PTs' task-avoidance goals and responsibility for teaching was significantly and fully mediated by their early teacher identities. Besides, the results indicated that PTs' self-approach goals influenced responsibility for both student motivation and teaching indirectly through their early teacher identities.

These results suggest that even PTs who adopted task-avoidance goals and self-approach goals needed to have a well-developed teacher identity to take personal responsibility for diverse student outcomes and their own teaching quality. Accordingly, teacher educators and policymakers need to be aware of the fact that teachers have specific achievement goals that have important implications for current educational and curricular reforms in teacher education, assuming 'teacher accountability' as an essential attempt to affect student outcomes positively. Besides, teacher educators should better support teacher identity development during teacher education by providing solid mentoring relationships to strengthen the links between PTs' achievement goals and sense of personal responsibility.

Although this study is important in terms of its implications for teacher education, the results should cautiously be interpreted due to the several limitations such as the methodological design of the study, cross-sectional nature of the data, and the sample which only included PTs from five fields of study. Hence, future studies should be conducted as experimental and longitudinal research studies with various samples of PTs, majoring in different departments. In addition, in future studies, PTs' self-efficacy beliefs and attitudes towards the teaching profession can also be examined together with their achievement goals and sense of responsibility.



ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ ÖZGÜVENLERİNİN İNCELENMESİ¹

Mehmet Alper ARDIÇ²

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.650741	<p>Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim öğretmenlerinin teknoloji bileşenleri yönünden teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerini belirlemektir. Farklı branşlardan 378 ortaöğretim öğretmenin katılımı olarak yer aldığı araştırmada, nicel yöntemlerden biri olan tarama çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler çoklu varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri ölçek genel ortalamalarına göre ele alındığında kendilerine “çokça” güvendikleri anlaşılmıştır. Ayrıca Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeğinin boyutları dikkate alınarak yapılan incelemede öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknoloji bilgisi bileşenlerinde kendilerine “çokça”, teknolojik alan bilgisi bileşeninde ise “orta” düzeyde güvendikleri anlaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin mezunu oldukları fakülte türü ve eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin başta teknoloji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi olmak üzere çeşitli bileşenlerde; cinsiyetlerine, yaşlarına, hizmet sürelerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türlerine, sahip oldukları teknolojik araç çeşitliliğine, derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıklarına, derslerinde kullandıkları teknolojik araç ve bilgisayar programı çeşitliliğine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmıştır.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 25.11.2019	
Kabul 13.07.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Ortaöğretim öğretmenleri, özgüven, teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknoloji entegrasyonu.	

EXAMINATION OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS' TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE CONFIDENCE

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.650741	<p>This quantitative survey study aims to determine secondary education teachers' technological pedagogical content knowledge confidence in terms of technological components. 378 secondary education teachers from different branches participated in the study. Data were collected through the Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Survey, and analyzed using multivariate analysis of variance. The overall means of the teachers' technological pedagogical content knowledge confidence showed that they were "highly" self-confident. Regarding the dimensions of Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Survey, teachers were found to be "highly" self-confident in technological pedagogical content knowledge, technological pedagogical knowledge and technological knowledge; and "moderately" self-confident in technological content knowledge. Results also showed that teachers' technological pedagogical content knowledge confidence did not differ according to their faculty types and levels of education. However, teachers' technological pedagogical content knowledge confidence differed significantly dimensions such as technological knowledge and technological pedagogical content knowledge, according to their gender, age, length of service, branches, the types of the schools they worked at, the variety of the technological tools they had, their frequency of using technological tools, and the variety of technological tools and software they used in lessons.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 25.11.2019	
Accepted 13.07.2020	
<i>Keywords:</i>	
Secondary education teachers, teacher confidence, technological pedagogical content knowledge, technology integration.	

¹ Bu çalışmadaki bulguların bir kısmı 2nd International Conference on Mathematical and Related Sciences Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Antalya, Türkiye, 27-30 Nisan 2019).

² Arş. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, mardic@adiyaman.edu.tr, OrcID: 0000-0001-9816-4422

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri yeni bir çağın eşiğindedir. Geçmişten günümüze eğitim-öğretim faaliyetlerine yön veren üç devrimden söz edilebilir (Fletcher, 2003). Bunların ilki yazının icadıdır. Yazının icadıyla birlikte bilgiye ulaşmanın tek yolu bilgelere danışmak olmaktan çıkmış ve yazılı kayıtlara erişebilen herkes için bilgi ulaşılabilir olmuştur. İkinci büyük etkiyi ise yazılı bilginin taşınabilir hale gelmesi ve kitaplaştırılması yaratmıştır. Kitaplar bilgiyi herkes için ulaşılabilir, kullanılabilir ve nispeten düşük maliyetli hale getirmiştir. Eşiğinde bulunan üçüncü devrim ise teknoloji temelli eğitimidir. Eğitime teknolojinin entegre edilmesiyle birlikte kaliteli bilgiye ulaşım kolaylaşmış ve interaktif hale gelmiştir. Bu sayede öğrenme sürecinde zaman ve maliyetlerden tasarruf sağlanarak, bütün öğrenciler için bireysel farklılıkların dikkate alındığı daha etkili bir eğitimin gerçekleşmesi sağlanabilir.

Temelde, teknolojinin öğrenme-öğretme süreci ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanan teknoloji entegrasyonu, belli bir konuda öğrenmenin artırılması amacıyla teknolojinin sürece dâhil edilerek öğretim faaliyetlerinin bir parçası haline gelmesi ve diğer eğitsel araçlar gibi erişilebilir olmasıdır (Cerniamo, Ross ve Ertmer, 2010; ISTE, 2000). Öğretmenlerin sınıflarında teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmesinde dışsal ve içsel olmak üzere temelde iki düzey engelle karşılaştıkları söylenebilir (Ertmer, 1999). Birinci düzey veya dışsal engeller, genel olarak öğretmenlerin ihtiyaç duydukları donanım ve yazılımlara ulaşamaması, öğretim planlarının uygun olmaması, gerekli teknik ve idari destekleri alamamaları şeklinde özetlenebilir. İkinci düzey veya içsel engeller ise öğretmenlerin özgüvenleri, kendilerine ve öğretme-öğrenme faaliyetlerine yönelik inançlarıdır. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik inançları, mevcut öğretme ve sınıf rutinlerine yönelik inançları, değişime olan inançları içsel engellere örnek olarak verilebilir. Teknoloji entegrasyonu sürecinde dışsal engellerin aşılmasının içsel engellere göre nispeten daha kolay olduğu düşünülmektedir (Ertmer, 1999). Nitekim geçtiğimiz otuz yılda dünya genelinde birçok hükümet okullardaki teknolojik imkânları iyileştirerek dışsal engelleri aşmak adına kayda değer düzeyde para ve insan kaynağı sarf etmiştir (Cattagni ve Farris, 2001; Ertmer, Ottenbreit Leftwich, Sadik, Şendurur ve Şendurur, 2012; Göktaş, Gedik ve Baydaş, 2013). Bu bağlamda Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Eğitimde FATİH projesi (Eğitimde Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) gerçekleştirilmiştir. Proje bünyesinde dersliklerin teknolojik alt yapıları geliştirilerek, internet erişimi sağlanmış, etkileşimli (akıllı) tahtalar yerleştirilmiş ve birçok okulda öğrencilere tablet bilgisayar dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu sayede eğitim-öğretim

faaliyetlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin kullanımının sağlanarak, öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilmesi ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir (MEB, 2013). Birçok ülkede gerçekleştirilen FATİH gibi projeler sayesinde teknoloji entegrasyonu sürecindeki dışsal engellerin büyük ölçüde aşıldığı gözlemlense de içsel engellerin bu süreçte hala belirleyici bir rolü olduğu anlaşılmıştır (Ertmer ve ark, 2012; Göktaş, Gedik ve Baydaş, 2013; Ottenbreit Leftwich, Liao, Sadik ve Ertmer, 2018). Bu açıdan bakıldığında, eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknoloji entegrasyonunun istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için, öğretmenlerin içsel engellerinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

İçsel engellerin belirlenmesine yönelik yapılan literatür incelemesinde, öğretmenlerin eğitimde teknoloji entegrasyonunun gerçekleştirilmesine yönelik öz yeterlilik ve özgüvenleri ön plana çıkmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit Leftwich, 2010). Öğretmenler yeterli düzeyde teknolojik bilgi ve donanımına sahip olsalar da kendilerine bu konuda güvenmediklerinde öğretim faaliyetlerinde istenen etkiyi yaratamamaktadırlar (Ertmer ve Ottenbreit Leftwich, 2010; Voogt, Fisser, Pareja-Roblin, Tondeur ve Braak, 2013). Bandura (1977), öz yeterlilik kavramını kişinin belirli bir görevi yerine getirme kapasitesine ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Ayrıca bireyin belli bir konuda becerisini etkin bir şekilde ortaya koyabilmesi için söz konusu alanda kendine güven duyması gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle öz yeterlilik, bireyin karşılaştığı bir sorunu aşmaya veya bir görevi başarmaya yönelik sahip olduğu yeteneklerine olan inancıdır. Özgüven ise bireyin kendi değeri hakkındaki subjektif değerlendirmesi; kişinin kendi özelliklerinin ne ölçüde olumlu ya da olumsuz olduğu hakkındaki yorumu olarak açıklanabilir. Bu yönüyle özgüven, öz yeterliliğin bir ölçüsü olarak kabul edilebilir (Bandura, 1986).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknoloji entegrasyonunun sağlanması, düzey ayırt etmeksizin, karmaşık, dinamik, yavaş ve uzun soluklu bir süreçtir (Groff ve Mouza, 2008; Harris, Mishra ve Koehler, 2007; Koehler, Mishra ve Yahya, 2007). Teknoloji entegrasyon sürecinde yaşanan temel problemlerden biri de pedagoji ve teknolojinin ayrı alanlar olarak ele alınmasıdır (Koehler ve Mishra, 2008). Bu bakış açısına göre pedagoji yalnızca öğretmenlerin sorumluluğundayken, teknoloji ise teknoloji uzmanlarının sorumluluğundadır. Fakat teknoloji entegrasyonu sürecinde otorite sadece öğretimde ya da teknoloji uzmanında değildir. Otorite, teknolojik araçlar dahil, entegrasyon sürecinin bütün bileşenleri arasında dağılmış durumdadır. Bu bileşenler arasındaki ilişkiler dikkate alındığında, teknoloji entegrasyonu sürecinde yaşanan problemlerin giderilmesinde, sürecin anlaşılması ve geliştirilmesi için oluşturulmuş kuramsal

çerçeve ve modellerden yararlanılabilir (Koehler, Mishra ve Yahya, 2004). Koehler ve Mishra (2005)'in geliştirdiği “Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi” de (TPAB) bu çerçevelerden biridir.

Teknoloji, pedagoji ve alan bilgileri bileşenlerine odaklanan TPAB çerçevesi, eğitim-öğretim sürecindeki teknoloji entegrasyonunun bu bileşenler arasındaki dinamik ilişkiden doğacağını öne sürer ve bu etkileşimin nasıl olacağını tanımlar (Mishra ve Koehler, 2006). TPAB temelde Shulman (1986)'nın ortaya koyduğu “Pedagojik Alan Bilgisi” (PAB) kuramına, Teknoloji Bilgisi (TB) bileşenin eklenmesiyle oluşturulmuş bir kuramsal çerçevedir. TB'nin PAB'la etkileşimi sonucunda TPAB'ın yanı sıra Teknolojik Pedagoji Bilgisi (TPB) ve Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) bileşenleri de ortaya çıkmıştır. TB, öğretmenlerin standart teknolojilerden (kara tahta gibi) ileri teknolojilere (internet, bilgisayar gibi) kadar sahip oldukları genel bilgi ve kullanım becerileridir (Bingölbali, Özmantar, Sağlam, Demir ve Bozkurt, 2012). Mishra ve Kohler (2006)'ya göre TB; donanım ve yazılım bilgisi, yazılımların kurulması ve kaldırılması, standart ayarlarının yapılması gibi ileri teknoloji bilgilerini ve karşılaşılan temel problemleri çözebilme yeteneğini içermektedir. TAB ise öğretmenin işleyeceği konu hakkında kullanabileceği teknolojileri, çeşitli konuların anlatımında hangi teknolojinin daha uygun olduğunu, kullanılacak teknolojinin imkân ve kısıtlılıklarını bilmesidir. Öte yandan TPB, belirli teknolojilerin belirli yöntemlerle kullanıldığında, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin bundan nasıl etkileneceğinin bilinmesidir (Koehler ve Mishra, 2009). Bununla birlikte TPB söz konusu teknolojilere uygun pedagojik yaklaşımların neler olduğunu ve kullanılan araçların sağladığı olanakların ve kısıtlamaların bilinmesini de kapsamaktadır (Mishra ve Koehler, 2006). Kendisini oluşturan üç temel bileşenin (alan, teknoloji ve pedagoji bilgisi) etkileşiminden oluşmuş TPAB ise kısaca, öğretmenin belli bir konuda kullanılacak teknolojiyi, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla, nasıl kullanacağı bilgisi olarak tanımlanabilir (Bingölbali ve ark, 2012).

TPAB araştırmalarıyla ilgili gerçekleştirilmiş ulusal (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015; Dikmen ve Demirer, 2016; Kaleli Yılmaz, 2015) ve uluslararası (Abbitt, 2011; De Rossi ve Trevisan, 2018; Wu, 2013) literatür incelemelerini ele almak mevcut durumu ortaya koymak adına faydalı olacaktır. Hem ulusal (Baran ve Canbazoğlu Bilici, 2015; Dikmen ve Demirer, 2016; Kaleli Yılmaz, 2015) hem de uluslararası (Abbitt, 2011; De Rossi ve Trevisan, 2018) araştırmalarda anket ve ölçek gibi veri toplama araçlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Türkiye’de TPAB çalışmalarının büyük çoğunluğunun ölçek uyarlama, geliştirme ve TPAB düzeylerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen tarama çalışmalarından oluştuğu anlaşılmaktadır. Söz konusu çalışmaların çoğunda katılımcıların yüksek TPAB düzeyine,

yeterliliğine, algısına, vb. sahip oldukları sonuçlarına varılmıştır (Kaleli Yılmaz, 2015). Fakat ulusal ve uluslararası literatürdeki TPAB hakkındaki tarama çalışmalarının büyük çoğunluğunda katılımcıların öğretmen adayları olduğu anlaşılmaktadır (Baran ve Canbazoglu Bilici, 2015; Dikmen ve Demirer, 2016; Kaleli Yılmaz, 2015; Wu, 2013). Özellikle ulusal düzeyde yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının yer aldığı çalışmalar %80 gibi büyük bir orana sahipken (Baran ve Canbazoglu Bilici, 2015) ortaöğretim öğretmenlerinin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalar yok denecek kadar azdır (Baran ve Canbazoglu Bilici, 2015; Dikmen ve Demirer, 2016; Kaleli Yılmaz, 2015). Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının yüksek düzeyde TPAB'a sahip olmaları tabii olarak gerçekleştirecekleri öğretim faaliyetleri için önem arz etmektedir. Fakat öğretim faaliyetlerinde kilit roldeki öğretmenlerin yer aldığı çalışmalardaki azlık ise halihazırdaki durumu anlamayı oldukça güçleştirmektedir. Benzer şekilde mevcut çalışmaların ağırlıklı olarak matematik ve fen öğretimi alanlarında gerçekleştirilmiş olması da farklı branşlardaki ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB'larıyla ilgili halihazırdaki durumunu bütüncül bir bakışla anlamayı oldukça güçleştirmektedir. Ayrıca literatürde gözlemlenen diğer bir durum ise çalışmaların tamamına yakınında katılımcıların demografik bilgileri üzerinden incelemelerin yapılmış fakat birbirinden farklı sonuçların elde edilmiş olmasıdır. Yaş ve mesleki tecrübe değişkenlerine göre yapılan incelemeler buna örnek olarak verilebilir. Bazı çalışmalarda daha tecrübeli ve görece daha büyük yaşta olan katılımcıların TPAB özgüvenlerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Önal ve Çakır, 2015). Öte yandan bazı çalışmalarda ise katılımcıların TPAB düzeylerinin yaşlarına (Hsu, Tsai, Chang ve Liang, 2017) veya tecrübelerine göre (Karataş ve Aslan Tutak, 2017) farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu durumun cinsiyet gibi farklı demografik değişkenler için de benzer olduğu söylenebilir. Mevcut durum göz önüne alındığında, araştırmada katılımcıların TPAB özgüvenlerinin demografik verileri yönünden incelenmesinin, literatürdeki belirsizliği giderme yönünde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu sayede teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitimi gibi faaliyetlerin planlamasında demografik farklılıklara özgü gereksinimlerin belirlenebileceği düşünülmektedir.

Özetle, öğretimde teknoloji entegrasyonunun istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için TPAB gibi bir kuramsal çerçevenin benimsendiği, dışsal ve içsel engellerden olabildiğince arındırılmış uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde dışsal engellerin büyük ölçüde aşıldığı veya aşılmakta olduğu kabul edilebilir. Bu yönüyle öğretimde teknoloji entegrasyonunun istenilen düzeyde gerçekleştirilmesinde, kuramsal çerçeve ve öğretmenlerin

özgüvenleri ön plana çıkmaktadır. Literatürde, ortaya konan bu durumu ortaöğretim öğretmenleri özelinde bütüncül bir bakış açısıyla ele alan araştırmalara rastlanmamış olmasından dolayı, bu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenleri araştırılmıştır. Bu sayede ortaöğretimde gerçekleştirilen teknoloji entegrasyonu faaliyetlerinde karşılaşılan içsel engellerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların öğretmenlere, araştırmacılara ve hükümetlere teknoloji entegrasyonu için sarf edecekleri zaman, para ve insan kaynağını daha etkili kullanmaları hususunda fikir verebileceği düşünülmektedir.

1.1. Araştırma Soruları

Ortaöğretim öğretmenlerinin teknoloji bileşenleri yönünden TPAB özgüvenlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin teknoloji bileşenleri yönünden TPAB özgüvenleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri yaşlarına veya hizmet sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri branşlarına veya görev yaptıkları okul türlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri mezunu oldukları fakülte türüne veya eğitim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri sahip oldukları teknolojik araç çeşitliliğine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıklarına göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri derslerinde kullandıkları teknolojik araç veya bilgisayar yazılımı çeşitliliğine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama çalışmasından yararlanılmıştır. Tarama çalışmaları diğer araştırma türlerine göre nispeten daha geniş örneklemeler üzerinde

yapılan, katılımcıların belli bir konu veya olaya ilişkin görüş, tutum, yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

2.1. Katılımcılar

Araştırmada farklı branşlardan 378 ortaöğretim öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcılar Türkiye'nin güneydoğusundaki bir ilde yer alan beş farklı türdeki (Fen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, vb.) 22 lisede görev yapmaktadır. Araştırmanın katılımcıları gönüllülük esasına göre uygun örneklem metoduyla belirlenmiştir. Çalışmanın başlangıcında farklı branşlardaki 574 ortaöğretim öğretmenine ulaşılmış ve 402 tanesi araştırmaya dahil olmak için gönüllü olmuştur. Gönüllü öğretmenlere veri toplama formunun uygulanmasından sonra yapılan ön incelemede formlardan 24 tanesinin tam olarak doldurulmadığı bazı maddelerin boş bırakıldığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin 378 tanesine ait verilerin araştırmaya dâhil edilebileceğine karar verilmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri ve sahip oldukları teknolojik imkânlar Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1

Katılımcıların demografik bilgileri ve sahip olunan teknolojik imkanlar

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	118	%31
	Erkek	260	%69
Yaş	21-25	7	%1.9
	26-30	42	%11.1
	31-35	57	%15.1
	36-40	126	%33.3
	41+	146	%38.6
Hizmet süresi	1-5	54	%14.3
	6-10	47	%12.4
	11-15	82	%21.7
	16-20	112	%29.6
	21+	83	%22
Branş	Fen	69	%18.3
	Matematik	57	%15.1
	Sosyal Meslek	52	%13.8
	Türk Dili ve Edebiyatı	50	%13.2
	Yabancı Dil	47	%12.4
	Sosyal	40	%10.6
	Diğer	32	%8.5
	Teknik Meslek	31	%8.2
Görev yapılan okul türleri	Anadolu Lisesi	186	%49.2
	Teknik Meslek Lisesi	99	%26.2
	Sosyal Meslek Lisesi	79	%20.9
	Fen Lisesi	14	%3.7
Mezun olunan fakülte türleri	Eğitim Fak.	200	%52.9
	Fen Edebiyat Fak.	138	%36.5
	Diğer	40	%10.6
Eğitim düzeyi	Lisans	296	%78.3
	Tezsiz yüksek lisans	49	%13,0
	Tezli yüksek lisans	31	%8,2
	Doktora	2	%0,5
Sahip olunan teknolojik araçlar	Akıllı telefon	344	%91.0
	Dizüstü bilgisayar	287	%75.9
	Tablet bilgisayar	243	%64.3
	Masaüstü bilgisayar	154	%40.7
Okullarındaki teknolojik imkanlar	Akıllı tahta	341	%90.2
	Bilgisayar	280	%74.1
	Öğrencilerde tablet bilgisayar	93	%24.5
	Projeksiyon cihazı	90	%23.8
	Teknoloji sınıfı	60	%15.9

Araştırmada yakın alanlarda uzmanlıkları olan, benzer okul türlerinde çalışan, benzer fakültelerden mezun olmuş ya da benzer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin verileri uygun şekilde gruplanarak birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda çalışmada:

- “Yabancı Dil” branşıyla İngilizce, Almanca ve Arapça; “Fen” branşıyla fizik (22 kişi), kimya (13 kişi) ve biyoloji (34 kişi); “Sosyal” branşıyla tarih (19 kişi) ve coğrafya (21 kişi); “Sosyal Meslek” branşıyla ticaret lisesi meslek dersleri (6 kişi), imam hatip lisesi meslek dersleri (32 kişi) vb.; “Teknik Meslek” branşıyla teknik lise meslek dersleri (26 kişi), bilgisayar ve öğretim teknolojileri (5 kişi) öğretmenlerine ait veriler birlikte ele alınmıştır. Ayrıca “Diğer” kodlamasıyla da katılımcıların sınırlı sayıda olduğu resim (2 kişi) ve müzik (4 kişi) gibi branşlardaki öğretmenlerin verileri birlikte değerlendirilmiştir.
- Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Liselerinde görev yapan (99 kişi) öğretmenler “Teknik Meslek Lisesi” adlandırmasıyla; Anadolu İmam Hatip Lisesi (69 kişi), Anadolu Ticaret Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan (10 kişi) öğretmenler ise “Sosyal Meslek Lisesi” adlandırmasıyla değerlendirmeye alınmıştır.
- “Eğitim Fakültesi” bünyesine kültür dersleri öğretmenlerinin (165 kişi) yanı sıra teknik eğitim (26 kişi) vb. fakültelerden mezun olmuş öğretmenler de dahil edilmiştir. Öte yandan İlahiyat Fakültesi (30 kişi), sağlık yüksekokulu (5 kişi) ya da mühendislik fakültesi (1 kişi) gibi farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler ise “Diğer” kategorisinde değerlendirmeye alınmıştır.
- Tezsiz yüksek lisans (49 kişi), tezli yüksek lisans (31 kişi) ve doktora (2 kişi) derecesine sahip öğretmenlerin tamamı “Lisansüstü” kategorisinde değerlendirmeye alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde katılımcıların demografik bilgileri, okullarında var olan ve kişisel olarak sahip oldukları teknolojik imkânlar, derslerde kullandıkları donanımlar, yazılımlar vb. hakkında sorular yer almaktadır. İkinci kısımda ise Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeği’ne (TPAB ÖGÖ) yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan TPAB ÖGÖ’nün orijinali Graham, Burgoyne, Cantell, Smith ve Harris (2009) tarafından geliştirilmiştir. Sonrasında ölçek Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak, fen ve teknoloji öğretmenlerine uygulanmış, faktör analizi ve güvenilirlik

çalışmaları yapılmıştır. Bu uyarlama neticesinde ölçek beşli likert tipindeki, 31 soruluk son halini almıştır. Söz konusu ölçek TPAB'ın teknoloji bileşenini içeren bilgi düzeylerine göre belirlenmiş dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ve onlara ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları şöyledir: TPAB boyutu .89, TPB boyutu .87 ve TAB boyutu .86'dır. Ayrıca ölçeğin geneline ait güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiş ve TPAB ÖGÖ'nin Türkiye'de de kullanılabileceğine karar verilmiştir. Daha sonra ölçek fen ve teknolojinin yanı sıra yabancı dil, matematik, zihinsel engelliler öğretmenliği gibi 20'yi aşkın uzmanlık alanında katılımcıların TPAB özgüvenlerini belirlemek için kullanılmıştır. Söz konusu çalışmalarda anaokulu öğretmenlerinden, eğitim fakültesi öğretim üyelerine ve hatta öğretmen adaylarına kadar eğitim faaliyetlerinin her kademesinde görev almış ya da alacak katılımcıya yer verilmiştir. Bozkurt (2016), Saltan ve Arslan (2017), Sancar Tokmak, Yavuz Konukman ve Yanpar Yelken (2013), Önal ve Çaskır (2015) ve Tuysuz (2014)'un çalışmaları bu çalışmalara örnek olarak verilebilir.

Araştırmada farklı branşlardan öğretmenlerin katılımcı olarak yer alacağı dikkate alınarak, TPAB ÖGÖ'nin Önal ve Çakır (2015)'in farklı alanlara uyum sağlayacağı şekilde oluşturduğu .93 güvenirlik katsayısına sahip versiyonu kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada ölçeğin TPAB, TPB, TAB, TB bileşenlerine ve ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla .92, .92, .93, .92 ve .96 şeklinde hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

TPAB ÖGÖ'den elde edilen nicel verilerin incelenmesinde çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA'nın kullanılacağı her adımda incelenecek verilerin testin ön şartlarına uygunluğu kontrol edilmiştir ve kayda değer bir ihlale rastlanmamıştır. MANOVA'nın kullanıldığı araştırmalarda genellikle bağımlı değişkenlerde gözlemlenen farkların kaynağının belirlenmesi amacıyla her bir bağımlı değişken için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanır. Nitekim araştırmada veri analizinde yararlanılan SPSS 22.0 yazılımı da takip testi olarak ANOVA'yı kullanmaktadır. Bock (1975)'e göre MANOVA'nın manidar olduğu durumlarda gerçekleştirilen ANOVA'lar Tip I hata yönünden teminat altındadır. Fakat bu yaklaşım tek başına ele alındığında MANOVA'nın manidar olmadığı durumlarda bağımlı değişkenler üzerinde ne şekilde bir inceleme yapılabileceği konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu durumda yine her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı ANOVA uygulamak bir seçenek olabilir fakat bu uygulama birikimsel hatalar nedeniyle başlangıçta kaçınılan Tip I hatasının yapılmasına neden olabilir. Bunun önlenmesi için Harris (1975)'in tekrarlanan ANOVA'ların değerlendirilmesinde Bonferroni düzeltmesinin yapılması önerisi dikkate alınabilir. Bu araştırmada MANOVA sonuçlarının manidar olduğu durumlarda izleme

testlerinin değerlendirilmesinde $\alpha=.05$ manidarlık düzeyi kullanılmıştır. MANOVA'nın manidar olmadığı durumlarda gerçekleştirilen testlerde ise Bonferroni düzeltmesi yapılarak .05 değeri test (veya bağımlı değişken) sayısına bölünerek yeni manidarlık düzeyi belirlenmiştir. Öte yandan gerçekleştirilen ANOVA'lar neticesinde bağımlı değişkenlerde gözlemlenen manidar farkların hangi bağımsız değişkenler arasında olduğunun anlaşılması için post hoc testleri yapılmıştır. Bu çalışmada, gruplar arasındaki katılımcı sayısının birbirinden büyük oranda farklı olduğu durumların karşılaştırılmasında istatistiksel olarak daha güçlü ve Tip I hata oranını kontrol altında tutmada daha başarılı olan Hochberg'in GT2 testi kullanılmıştır (Field, 2009).

Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB ÖGÖ'nün tamamından ve teknolojiye dayalı TPAB alt bilgi alanlarından aldıkları puanları, ilgili madde adetlerine bölünerek ayrı ayrı ortalamaları hesaplanmıştır. Böylece puanlar 5'li derecelendirmeye uygun hale getirilmiştir. Öğretmenlerin özgüven düzeyleri Tablo 2'deki puan aralıkları dikkate alınarak belirlenmiştir.

Tablo 2

TPAB ÖGÖ için özgüven aralıkları

Puan Aralığı	Özgüven Düzeyi
1.00-1.79	Hiç güvenmiyorum
1.80-2.59	Az güveniyorum
2.60-3.39	Orta düzeyde güveniyorum
3.40-4.19	Çokça güveniyorum
4.20-5.00	Tamamen güveniyorum

2.4. Araştırma ve Yayın Etiğine Uygunluk

Bu çalışma Adıyaman Üniversitesi aracılığıyla araştırmanın gerçekleştirildiği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valiliği'nden alınan 13.12.2017 tarih ve 23331817-44-E.21422272 sayılı izin doğrultusunda 2018-2019 yılları arasında toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadan, bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyularak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda analiz edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlerin Teknoloji Bileşenleri Yönünden TPAB Özgüvenleri Ne Düzeydedir?

Gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB ÖGÖ genel ortalamasının $\bar{X}=3.356$ olduğu ve kendilerine “çokça” güvendikleri görülmüştür (Tablo 3). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin benzer şekilde TPAB, TPB ve TB boyutlarında da “çokça” özgüven duydukları anlaşılmaktadır. Öte yandan TAB’ın $\bar{X}=3.392$ ortalama ile öğretmenlerin “orta” düzeyde kendilerine en az güvendikleri bileşen olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Öğretmenlerin teknoloji bileşenleri yönünden TPAB özgüvenleri

TPAB Bileşenleri	N	\bar{X}	SS	Özgüven Düzeyi
TPAB	378	3.606	.712	Çokça güveniyorum
TPB	378	3.693	.767	Çokça güveniyorum
TAB	378	3.392	1.059	Orta düzeyde güveniyorum
TB	378	3.519	.849	Çokça güveniyorum
TPAB ÖGÖ	378	3.560	.721	Çokça güveniyorum

3.2. Öğretmenlerin TPAB Özgüvenleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 4’deki gibidir.

Tablo 4

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Cinsiyet	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	Kadın	118 (%31)	3.446	.685
	Erkek	260 (%69)	3.678	.713
TPB	Kadın	118 (%31)	3.531	.786
	Erkek	260 (%69)	3.766	.747
TAB	Kadın	118 (%31)	3.064	1.245
	Erkek	260 (%69)	3.540	.928
TB	Kadın	118 (%31)	3.328	.886
	Erkek	260 (%69)	3.605	.819
TPAB ÖGÖ	Kadın	118 (%31)	3.362	.711
	Erkek	260 (%69)	3.650	.709

Tablo 4’deki istatistikler incelendiğinde TPAB ÖGÖ genelinde ve bütün bileşenlerinde erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu

anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Anlamlı Fark
TPAB	G. arası	4.383	1	4.383	8.816	.003	.023	E>K
	G. içi	186.946	376	.497				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	4.483	1	4.483	7.756	.006	.020	E>K
	G. içi	217.307	376	.578				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	18.418	1	18.418	17.108	.000	.043	E>K
	G. içi	404.798	376	1.077				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	6.246	1	6.246	8.837	.003	.023	E>K
	G. içi	265.738	376	.707				
	Toplam	271.983	377					
TPAB ÖGÖ	G. arası	6.746	1	6.746	13.388	.000	.034	E>K
	G. içi	189.460	376	.504				
	Toplam	196.206	377					

MANOVA testi sonucuna göre öğretmenlerin TPAB özgüvenleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir (Pillai's Trace $V=.046$, $F(4,373)=4.527$, $p<.05$). Bununla birlikte gerçekleştirilen ANOVA'lara göre (Tablo 5) TPAB ÖGÖ genelinde ve bütün TPAB bileşenlerinde erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

3.3. Öğretmenlerin TPAB Özgüvenleri Yaşlarına Veya Hizmet Sürelerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşlarına göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6

Öğretmenlerin yaşlarına göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Yaş	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	21-25	7 (%1.9)	3.768	.785
	26-30	42 (%11.1)	3.809	.782
	31-35	57 (%15.1)	3.695	.825
	36-40	126 (%33.3)	3.633	.662
	41+	146 (%38.6)	3.481	.668
TPB	21-25	7 (%1.9)	3.734	.797
	26-30	42 (%11.1)	3.857	.799
	31-35	57 (%15.1)	3.759	.823
	36-40	126 (%33.3)	3.713	.720
	41+	146 (%38.6)	3.600	.771
TAB	21-25	7 (%1.9)	3.371	.667
	26-30	42 (%11.1)	3.485	1.277
	31-35	57 (%15.1)	3.502	1.098
	36-40	126 (%33.3)	3.436	1.078
	41+	146 (%38.6)	3.285	.974
TB	21-25	7 (%1.9)	3.675	.776
	26-30	42 (%11.1)	3.913	.701
	31-35	57 (%15.1)	3.689	.849
	36-40	126 (%33.3)	3.540	.830
	41+	146 (%38.6)	3.313	.859
TPAB ÖGÖ	21-25	7 (%1.9)	3.663	.734
	26-30	42 (%11.1)	3.805	.716
	31-35	57 (%15.1)	3.676	.780
	36-40	126 (%33.3)	3.586	.699
	41+	146 (%38.6)	3.417	.695

Tablo 6'daki istatistikler incelendiğinde TPAB ÖGÖ'nün genelinde ve TAB hariç bütün bileşenlerinde "26-30" yaş grubundaki öğretmenlerin ortalamalarının diğer katılımcılardan daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 7'deki gibidir.

Tablo 7

Öğretmenlerin yaşlarına göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	4.743	4	1.186	2.370	.052	.024	
	G. içi	186.587	373	.500				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	2.688	4	.672	1.144	.335	.012	
	G. içi	219.102	373	.587				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	2.982	4	.745	.662	.619	.007	
	G. içi	420.234	373	1.127				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	14.593	4	3.648	5.287	.000	.053	26-30>41+ 31-35>41+
	G. içi	257.390	373	.690				
	Toplam	271.983	377					
TPAB ÖGÖ	G. arası	6.443	4	1.611	3.166	.014	.032	26-30>41+
	G. içi	189.763	373	.509				
	Toplam	196.206	377					

MANOVA'ya göre öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Roys Largest Root $\Theta=.065$, $F(4,373)=6.049$, $p<.01$). Bu anlamlı farkın hangi TPAB bileşenlerinde ve kimler arasında olduğunu belirlemek için ANOVA'lar gerçekleştirilmiştir (Tablo 7). Yapılan incelemede “26-30” ($\bar{X}=3.913$) ve “31-35” ($\bar{X}=3.689$) yaş gruplarındaki öğretmenlerin TB bileşenindeki özgüvenlerinin “41+” grubundaki ($\bar{X}=3.313$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır ($F(4,373)=5.287$, $p<.01$, Kısmi $\eta^2=.053$). Benzer şekilde ölçeğin geneline bakıldığında “26-30” yaş grubu ($\bar{X}=3.805$) öğretmenlerin TPAB ÖGÖ puanlarının “41+” yaş grubundaki ($\bar{X}=3.417$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($F(4,373)=3.166$, $p<.05$, Kısmi $\eta^2=.032$).

Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Hizmet Süresi	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	1-5	54 (%14.3)	3.720	.794
	6-10	47 (%12.4)	3.800	.719
	11-15	82 (%21.7)	3.603	.672
	16-20	112 (%29.6)	3.622	.689
	21+	83 (%22)	3.402	.688
TPB	1-5	54 (%14.3)	3.796	.780
	6-10	47 (%12.4)	3.723	.729
	11-15	82 (%21.7)	3.752	.789
	16-20	112 (%29.6)	3.700	.724
	21+	83 (%22)	3.540	.808
TAB	1-5	54 (%14.3)	3.422	1.141
	6-10	47 (%12.4)	3.519	1.137
	11-15	82 (%21.7)	3.363	1.167
	16-20	112 (%29.6)	3.443	.918
	21+	83 (%22)	3.260	1.036
TB	1-5	54 (%14.3)	3.772	.782
	6-10	47 (%12.4)	3.702	.782
	11-15	82 (%21.7)	3.490	.841
	16-20	112 (%29.6)	3.562	.824
	21+	83 (%22)	3.220	.896
TPAB ÖGÖ	1-5	54 (%14.3)	3.708	.729
	6-10	47 (%12.4)	3.702	.699
	11-15	82 (%21.7)	3.558	.743
	16-20	112 (%29.6)	3.590	.671
	21+	83 (%22)	3.346	.737

Tablo 8’deki istatistikler incelendiğinde TPAB ve TAB bileşenlerinde “1-5” yıl hizmet süresine sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken TPB, TB bileşenlerinde ve TPAB ÖGÖ genelinde ise “6-10” yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre ANOVA sonuçları Tablo 9’daki gibidir.

Tablo 9

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	5.913	4	1.478	2.974	.019	.031	6-10>21+
	G. içi	185.416	373	.497				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	2.849	4	.712	1.213	.305	.012	
	G. içi	218.941	373	.587				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	2.607	4	.652	.578	.679	.006	
	G. içi	420.609	373	1.128				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	12.746	4	3.187	4.585	.001	.046	1-5>21+
	G. içi	259.237	373	.695				6-10>21+
	Toplam	271.983	377					16-20>21+
TPAB ÖGÖ	G. arası	6.035	4	1.509	2.959	.020	.030	1-5>21+
	G. içi	190.171	373	.510				
	Toplam	196.206	377					

MANOVA testi sonucuna göre öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Pillai's Trace $V=.079$, $F(16,1492)=1.871$, $p<.05$). Gerçekleştirilen ANOVA sonuçlarına göre bu farkların TPAB ($F(4,373)=2.974$, $p<.05$, Kısmi $\eta^2=.031$) ve TB ($F(4,373)=4.585$, $p<.05$, Kısmi $\eta^2=.046$) bileşenlerinde ayrıca TPAB ÖGÖ'nün genelinde gözlemlendiği anlaşılmıştır ($F(4,373)=2.959$, $p<.05$, Kısmi $\eta^2=.030$). Söz konusu farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Hochberg'in GT2 testinden yararlanılmıştır (Tablo 9). Buna göre TPAB bileşeninde "6-10" yıl ($\bar{X}=3.80$), TB bileşeninde "1-5", "6-10", "16-20" yıl ($\bar{X}=3.772$, $\bar{X}=3.702$, $\bar{X}=3.562$) ve TPAB ÖGÖ genelinde "1-5" yıl arası ($\bar{X}=3.708$) hizmet süresine sahip öğretmenlerin özgüvenlerinin 21 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

3.4. Öğretmenlerin TPAB Özgüvenleri Branşlarına Veya Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Ortaöğretim öğretmenlerinin branşlarına göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin branşlarına göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Branşlar	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	1. Fen	69 (%18.3)	3.438	.567
	2. Matematik	57 (%15.1)	3.377	.702
	3. Sosyal Meslek	52 (%13.8)	3.509	.711
	4. Türk Dili ve Ed.	50 (%13.2)	3.535	.691
	5. Yabancı Dil	47 (%12.4)	3.803	.752
	6. Sosyal	40 (%10.6)	3.640	.624
	7. Diğer	32 (%8.5)	3.804	.751
	8. Teknik Meslek	31 (%8.2)	4.125	.746
TPB	1. Fen	69 (%18.3)	3.488	.674
	2. Matematik	57 (%15.1)	3.551	.748
	3. Sosyal Meslek	52 (%13.8)	3.596	.800
	4. Türk Dili ve Ed.	50 (%13.2)	3.688	.771
	5. Yabancı Dil	47 (%12.4)	3.848	.788
	6. Sosyal	40 (%10.6)	3.714	.675
	7. Diğer	32 (%8.5)	3.875	.821
	8. Teknik Meslek	31 (%8.2)	4.129	.768
TAB	1. Fen	69 (%18.3)	3.156	1.053
	2. Matematik	57 (%15.1)	3.231	1.019
	3. Sosyal Meslek	52 (%13.8)	3.415	1.069
	4. Türk Dili ve Ed.	50 (%13.2)	3.296	1.020
	5. Yabancı Dil	47 (%12.4)	3.523	1.015
	6. Sosyal	40 (%10.6)	3.445	.957
	7. Diğer	32 (%8.5)	3.531	1.352
	8. Teknik Meslek	31 (%8.2)	3.916	.907
TB	1. Fen	69 (%18.3)	3.345	.718
	2. Matematik	57 (%15.1)	3.269	.935
	3. Sosyal Meslek	52 (%13.8)	3.524	.880
	4. Türk Dili ve Ed.	50 (%13.2)	3.496	.786
	5. Yabancı Dil	47 (%12.4)	3.725	.841
	6. Sosyal	40 (%10.6)	3.463	.820
	7. Diğer	32 (%8.5)	3.653	.858
	8. Teknik Meslek	31 (%8.2)	4.011	.825
TPAB ÖGÖ	1. Fen	69 (%18.3)	3.371	.607
	2. Matematik	57 (%15.1)	3.354	.745
	3. Sosyal Meslek	52 (%13.8)	3.519	.745
	4. Türk Dili ve Ed.	50 (%13.2)	3.517	.674
	5. Yabancı Dil	47 (%12.4)	3.740	.704
	6. Sosyal	40 (%10.6)	3.563	.628
	7. Diğer	32 (%8.5)	3.722	.780
	8. Teknik Meslek	31 (%8.2)	4.052	.761

Tablo 10'daki istatistikler incelendiğinde Teknik Meslek branşındaki öğretmenlerin ortalamalarının TPAB ÖGÖ genelinde ve bileşenlerinin tamamında diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin branşlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 11'deki gibidir.

Tablo 11

Öğretmenlerin branşlarına göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	17.146	7	2.449	5.203	.000	.090	5>2, 8>1, 8>2, 8>3, 8>4
	G. içi	174.183	370	.471				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	12.616	7	1.802	3.188	.003	.056	8>1, 8>2
	G. içi	209.174	370	.565				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	15.843	7	2.263	2.056	.048	.037	8>1
	G. içi	407.374	370	1.101				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	15.887	7	2.270	3.279	.002	.058	8>1, 8>2
	G. içi	256.097	370	.692				
	Toplam	271.983	377					
TPAB ÖGÖ	G. arası	14.921	7	2.132	4.351	.000	.076	8>1, 8>2, 8>3, 8>4
	G. içi	181.285	370	.490				
	Toplam	196.206	377					

MANOVA sonucunda öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin branşlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Pillai's Trace $V=.115$, $F(28,1480)=1.559$, $p<.05$). Ayrıca Tablo 11'deki ANOVA sonuçları dikkate alındığında bu farkın TPAB bileşenlerinde ve ölçeğin genelinde gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Söz konusu farkın hangi branşlar arasında gözlemlendiğini belirlemek için Hochberg'in GT2 testi kullanılmıştır. TPAB bileşeninde Teknik Meslek branşındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=4.125$) özgüvenlerinin Fen ($\bar{X}=3.438$), Matematik ($\bar{X}=3.377$), Sosyal Meslek ($\bar{X}=3.509$), Türk Dili ve Edebiyatı ($\bar{X}=3.535$) branşlarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yine bu bileşende Yabancı Dil öğretmenlerinin özgüvenlerinin ($\bar{X}=3.803$) Matematik öğretmenlerinden ($\bar{X}=3.377$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. TPB bileşeninde Teknik Meslek branşındaki öğretmenlerin özgüvenlerinin ($\bar{X}=4.129$), Fen ($\bar{X}=3.488$) ve Matematik ($\bar{X}=3.551$) öğretmenlerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde Teknik Meslek branşındaki öğretmenlerin özgüvenlerinin, TAB bileşeninde ($\bar{X}=3.916$) Fen branşındaki öğretmenlerden ($\bar{X}=3.156$), TB branşında ($\bar{X}=4.011$) ise hem Fen ($\bar{X}=3.345$) hem de Matematik ($\bar{X}=3.269$) branşındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca TPAB ÖGÖ puanları genel olarak ele alındığında Teknik Meslek branşındaki öğretmenlerin ($\bar{X}=4.052$) özgüvenlerinin Fen ($\bar{X}=3.371$), Matematik ($\bar{X}=3.354$), Sosyal Meslek ($\bar{X}=3.519$), Türk Dili ve Edebiyatı ($\bar{X}=3.517$) branşlarındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 12’deki gibidir.

Tablo 12

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Okul Türleri	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	1. Anadolu ve Fen L.	200(%52.9)	3.543	.715
	2. Teknik Meslek L.	99 (%26.2)	3.841	.608
	3. Sosyal Meslek L.	79 (%20.9)	3.468	.763
TPB	1. Anadolu ve Fen L.	200(%52.9)	3.638	.772
	2. Teknik Meslek L.	99 (%26.2)	3.889	.690
	3. Sosyal Meslek L.	79 (%20.9)	3.587	.810
TAB	1. Anadolu ve Fen L.	200(%52.9)	3.320	1.072
	2. Teknik Meslek L.	99 (%26.2)	3.646	.984
	3. Sosyal Meslek L.	79 (%20.9)	3.255	1.076
TB	1. Anadolu ve Fen L.	200(%52.9)	3.464	.876
	2. Teknik Meslek L.	99 (%26.2)	3.660	.755
	3. Sosyal Meslek L.	79 (%20.9)	3.481	.879
TPAB ÖGÖ	1. Anadolu ve Fen L.	200(%52.9)	3.500	.728
	2. Teknik Meslek L.	99 (%26.2)	3.756	.641
	3. Sosyal Meslek L.	79 (%20.9)	3.465	.760

Tablo 12’deki istatistikler incelendiğinde TPAB ÖGÖ genelinde ve bileşenlerinin tamamında Teknik Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 13’deki gibidir.

Tablo 13

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	7.735	2	3.867	7.899	.000	.040	1>3, 2>1, 2>3
	G. içi	183.595	375	.490				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	5.283	2	2.641	4.575	.011	.023	1>3, 2>1, 2>3
	G. içi	216.507	375	.577				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	8.915	2	4.457	4.035	.018	.021	1>3, 2>1, 2>3
	G. içi	414.301	375	1.105				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	2.692	2	1.346	1.874	.155	.010	
	G. içi	269.291	375	.718				
	Toplam	271.983	377					
TPAB ÖGÖ	G. arası	5.224	2	2.612	5.129	.006	.026	1>3, 2>1, 2>3
	G. içi	190.982	375	.509				
	Toplam	196.206	377					

MANOVA sonucuna göre ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (Pillai's Trace $V=.046$, $F(8,746)=2.194$, $p<.05$). Gerçekleştirilen ANOVA'lar neticesinde bu farkın TPAB ($F(2,375)=7.899$, $p<.01$), TPB ($F(2,375)=4.575$, $p<.05$), TAB ($F(2,375)=4.035$, $p<.05$) bileşenlerinde ve TPAB ÖGÖ genelinde ($F(2,375)=5.129$, $p<.05$) gözlemlendiği anlaşılmıştır (Tablo 13). Hochberg'in GT2 testi neticesinde söz konusu bileşenlerin tamamında; Anadolu ve Fen Liseleri ile Sosyal Meslek Liseleri arasında Anadolu ve Fen Liseleri lehine anlamlı farka rastlanmıştır. Benzer şekilde aynı TPAB bileşenlerinde hem Teknik Meslek Lisesi ile Anadolu ve Fen Lisesi hem de Teknik Meslek Lisesi ile Sosyal Meslek Lisesi arasında Teknik Meslek Lisesi lehine anlamlı farklılıklar olduğu anlaşılmıştır.

3.5. Öğretmenlerin TPAB Özgüvenleri Mezunu Oldukları Fakülte Türü Veya Eğitim Düzeylerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Ortaöğretim öğretmenlerinin mezunu oldukları fakülte türlerine göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 14'deki gibidir.

Tablo 14

Öğretmenlerin mezunu oldukları fakülte türlerine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Fakülte Türleri	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	Eğitim Fak.	200(%52.9)	3.670	.725
	Fen Edebiyat Fak.	138 (%36.5)	3.529	.678
	Diğer	40 (%10.6)	3.546	.743
TPB	Eğitim Fak.	200(%52.9)	3.773	.753
	Fen Edebiyat Fak.	138 (%36.5)	3.600	.765
	Diğer	40 (%10.6)	3.610	.815
TAB	Eğitim Fak.	200(%52.9)	3.458	1.111
	Fen Edebiyat Fak.	138 (%36.5)	3.282	.975
	Diğer	40 (%10.6)	3.440	1.066
TB	Eğitim Fak.	200(%52.9)	3.592	.851
	Fen Edebiyat Fak.	138 (%36.5)	3.422	.825
	Diğer	40 (%10.6)	3.484	.902
TPAB ÖGÖ	Eğitim Fak.	200(%52.9)	3.631	.717
	Fen Edebiyat Fak.	138 (%36.5)	3.467	.710
	Diğer	40 (%10.6)	3.521	.757

Tablo 14'deki istatistikler incelendiğinde TPAB ÖGÖ genelinde ve bileşenlerinin tamamında Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının Fen Edebiyat Fakültesi ve Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin mezunu oldukları fakülte türlerine göre ANOVA sonuçları Tablo 15'deki gibidir.

Tablo 15

Öğretmenlerin mezunu oldukları fakülte türlerine göre ANOVA sonuçları

Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Kısmi η^2	
TPAB	G. arası	1.794	2	.897	1.774	.171	.009
	G. içi	189.536	375	.505			
	Toplam	191.330	377				
TPB	G. arası	2.752	2	1.376	2.356	.096	.012
	G. içi	219.038	375	.584			
	Toplam	221.790	377				
TAB	G. arası	2.615	2	1.307	1.166	.313	.006
	G. içi	420.601	375	1.122			
	Toplam	423.216	377				
TB	G. arası	2.427	2	1.214	1.688	.186	.009
	G. içi	269.556	375	.719			
	Toplam	271.983	377				
TPAB ÖGÖ	G. arası	2.274	2	1.137	2.199	.112	.011
	G. içi	193.932	375	.517			
	Toplam	196.206	377				

* $\alpha=.01$

Gerçekleştirilen MANOVA sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır (Pillai's Trace $V=.017$, $F(8,746)=.809$, $p>.05$). Bunun üzerine Bonferroni düzeltmesi kullanılarak yeni anlamlılık düzeyi belirlenmiş ($\alpha=.01$) ve her bir TPAB bileşeni için ayrı ayrı ANOVA uygulanmıştır. Bu analizlerin sonucunda teknoloji bileşenleri yönünden ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinde mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (Tablo 15).

Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Eğitim Düzeyleri	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	Lisans	296(%78.3)	3.613	.731
	Lisansüstü	82 (%21.7)	3.577	.643
TPB	Lisans	296(%78.3)	3.698	.789
	Lisansüstü	82 (%21.7)	3.672	.683
TAB	Lisans	296(%78.3)	3.395	1.061
	Lisansüstü	82 (%21.7)	3.380	1.057
TB	Lisans	296(%78.3)	3.504	.866
	Lisansüstü	82 (%21.7)	3.573	.786
TPAB ÖGÖ	Lisans	296(%78.3)	3.558	.733
	Lisansüstü	82 (%21.7)	3.565	.679

Tablo 16'daki istatistikler incelendiğinde TPAB ve TPB bileşenlerinde "Lisans" mezunu öğretmenler en yüksek ortalamaya sahipken TAB, TB bileşenlerinde ve TPAB ÖGÖ genelinde ise "Lisansüstü" derecesine sahip öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim düzeylerine göre ANOVA sonuçları Tablo 17'deki gibidir.

Tablo 17

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Kısmi η^2
TPAB	G. arası	.083	1	.083	.162	.687	.0004
	G. içi	191.247	376	.509			
	Toplam	191.330	377				
TPB	G. arası	.045	1	.045	.076	.783	.0002
	G. içi	221.745	376	.590			
	Toplam	221.790	377				
TAB	G. arası	.014	1	.014	.012	.911	.00003
	G. içi	423.202	376	1.126			
	Toplam	423.216	377				
TB	G. arası	.307	1	.307	.425	.515	.001
	G. içi	271.676	376	.723			
	Toplam	271.983	377				
TPAB ÖGÖ	G. arası	.003	1	.003	.006	.939	.000
	G. içi	196.203	376	.522			
	Toplam	196.206	377				

* $\alpha=.01$

MANOVA'ya göre ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır (Pillai's Trace $V=.005$, $F(4,373)=.471$, $p>.05$). Bunun üzerine Bonferroni düzeltmesi yapılarak ($\alpha=.01$) tekrarlı ANOVA'lar yapılmıştır. Bu analizlerin sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır (Tablo 17).

3.6. Öğretmenlerin TPAB Özgüvenleri Sahip Oldukları Teknolojik Araç Çeşitliliğine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmada katılımcıların birçoğunun birden fazla teknolojik araca sahip olduğu dikkate alınarak, öğretmenlerin TPAB özgüvenleri sahip oldukları teknolojik araç adedine göre incelenmiştir (Tablo 18). Ayrıca üç veya daha fazla teknolojik araca sahip öğretmenlerin verileri "Çoklu Araç" kategorisinde değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 18

Öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik araç çeşitliliğine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Teknolojik Araç Adedi	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	0. Araç yok	2(%0.5)	3.312	1.502
	1. Tek Araç	40 (%10.6)	3.381	.738
	2. İki Araç	119 (%31.5)	3.593	.610
	3. Çoklu Araç	217(%57.4)	3.656	.748
TPB	0. Araç yok	2(%0.5)	3.357	.788
	1. Tek Araç	40 (%10.6)	3.418	.789
	2. İki Araç	119 (%31.5)	3.708	.703
	3. Çoklu Araç	217(%57.4)	3.738	1.111
TAB	0. Araç yok	2(%0.5)	3.200	1.697
	1. Tek Araç	40 (%10.6)	3.105	.879
	2. İki Araç	119 (%31.5)	3.398	1.122
	3. Çoklu Araç	217(%57.4)	3.443	1.048
TB	0. Araç yok	2(%0.5)	2.636	.771
	1. Tek Araç	40 (%10.6)	3.156	.730
	2. İki Araç	119 (%31.5)	3.476	.816
	3. Çoklu Araç	217(%57.4)	3.617	.868
TPAB ÖGÖ	0. Araç yok	2(%0.5)	3.064	.745
	1. Tek Araç	40 (%10.6)	3.265	.655
	2. İki Araç	119 (%31.5)	3.546	.670
	3. Çoklu Araç	217(%57.4)	3.627	1.186

Tablo 18'deki istatistikler incelendiğinde TPAB ÖGÖ genelinde ve bileşenlerinin tamamında çoklu teknolojik araca sahip olan öğretmenlerin ortalamalarının diğer öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin sahip oldukları teknolojik araç çeşitliliğine göre ANOVA sonuçları Tablo 19'daki gibidir.

Tablo 19

Öğretmenlerin sahip oldukları teknolojik araç çeşitliliğine göre ANOVA sonuçları *

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	2.596	2	1.298	2.599	.076	.013	
	G. içi	186.303	373	.499				
	Toplam	188.899	375					
TPB	G. arası	3.507	2	1.753	3.016	.050	.016	3>1
	G. içi	216.822	373	.581				
	Toplam	220.328	375					
TAB	G. arası	3.871	2	1.935	1.734	.178	.009	
	G. içi	416.391	373	1.116				
	Toplam	420.262	375					
TB	G. arası	7.565	2	3.783	5.380	.005	.028	3>1
	G. içi	262.257	373	.703				
	Toplam	269.822	375					
TPAB ÖGÖ	G. arası	4.463	2	2.232	4.385	.013	.023	3>1
	G. içi	189.842	373	.509				
	Toplam	194.305	375					

* “Araç Yok” kategorisinde yeterli katılımcı olmadığından analize dahil edilmemiştir.

MANOVA sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin sahip oldukları teknolojik araç çeşitliliğine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Roys Largest Root $\Theta=.029$, $F(4,371)= 2.703$, $p<.05$). ANOVA kullanılarak bu farkın TB ($F(2,373)=5.380$, $p<.05$) ve TPAB ÖGÖ ($F(2,373)=4.385$, $p<.05$) genelinde gözlemlendiği belirlenmiştir. Öte yandan Hochberg’in GT2 testi neticesinde TPB, TB ve TPAB ÖGÖ bileşenlerinin tamamında tek teknolojik araca sahip öğretmenlerle, çoklu teknolojik araca sahip öğretmenler arasında, çoklu araca sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır (Tablo 19).

3.7. Öğretmenlerin TPAB Özgüvenleri Derslerinde Teknolojik Araçları Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıklarına göre TPAB özgüvenleri Tablo 20’deki gibidir.

Tablo 20

Öğretmenlerin derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıklarına göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Teknolojik Araç Adedi	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	0. Kullanım yok	39 (%10.3)	3.307	.709
	1. Hemen hemen her ders	186 (%49.2)	3.765	.705
	2. Haftada birkaç kez	87 (%23)	3.580	.665
	3. Ayda birkaç kez	37 (%9.8)	3.146	.586
	4. Belli konularda nadiren	29 (%7.7)	3.307	.734
TPB	0. Kullanım yok	39 (%10.3)	3.326	.845
	1. Hemen hemen her ders	186 (%49.2)	3.857	.747
	2. Haftada birkaç kez	87 (%23)	3.712	.652
	3. Ayda birkaç kez	37 (%9.8)	3.598	.605
	4. Belli konularda nadiren	29 (%7.7)	3.192	.918
TAB	0. Kullanım yok	39 (%10.3)	2.820	1.180
	1. Hemen hemen her ders	186 (%49.2)	3.537	1.045
	2. Haftada birkaç kez	87 (%23)	3.450	.988
	3. Ayda birkaç kez	37 (%9.8)	3.535	.713
	4. Belli konularda nadiren	29 (%7.7)	2.869	1.194
TB	0. Kullanım yok	39 (%10.3)	3.167	.698
	1. Hemen hemen her ders	186 (%49.2)	3.629	.868
	2. Haftada birkaç kez	87 (%23)	3.605	.801
	3. Ayda birkaç kez	37 (%9.8)	3.481	.758
	4. Belli konularda nadiren	29 (%7.7)	3.075	.933
TPAB ÖGÖ	0. Kullanım yok	39 (%10.3)	3.183	.721
	1. Hemen hemen her ders	186 (%49.2)	3.701	.665
	2. Haftada birkaç kez	87 (%23)	3.598	.550
	3. Ayda birkaç kez	37 (%9.8)	3.531	.662
	4. Belli konularda nadiren	29 (%7.7)	3.086	.806

Tablo 20'deki istatistikler incelendiğinde “hemen hemen her dersinde” teknolojik araçları kullanan öğretmenlerin TPAB ÖGÖ genelinde ve bileşenlerinin tamamında en yüksek ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları Tablo 21'deki gibidir.

Tablo 21

Öğretmenlerin derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	14.554	4	3.638	7.677	.000	.076	1>0, 1>4, 2>4
	G. içi	176.776	373	.474				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	17.951	4	4.488	8.212	.000	.081	1>0, 1>4, 2>4
	G. içi	203.839	373	.546				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	25.672	4	6.418	6.022	.000	.060	1>0, 1>4, 2>0, 3>0
	G. içi	397.544	373	1.066				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	13.468	4	3.367	4.858	.001	.049	1>0, 1>4, 2>4
	G. içi	258.516	373	.693				
	Toplam	271.983	377					
TPAB ÖGÖ	G. arası	15.884	4	3.971	8.214	.000	.081	1>0, 1>4, 2>0, 2>4
	G. içi	180.322	373	.483				
	Toplam	196.206	377					

MANOVA'dan elde edilen (Pillai's Trace $V=.119$, $F(16,1492)=2.855$, $p<.001$) istatistiklere göre öğretmenlerin TPAB özgüvenleri derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. İzleme testi olarak gerçekleştirilen ANOVA'lar neticesinde teknolojiyi ihtiva eden bütün TPAB bileşenlerinde ve TPAB ÖGÖ ($F(4,373)=8.214$, $p<.001$) testi genelinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (Tablo 21). Mevcut durumu özetlemek adına TPAB ÖGÖ geneline ait Hochberg'in GT2 testi istatistikleri ele alınabilir. Bu bağlamda, hemen hemen her dersinde ($\bar{X}=3.701$) veya haftada birkaç dersinde ($\bar{X}=3.598$) teknolojik araçları kullanan öğretmenlerin özgüvenlerinin, derslerinde teknolojik araçları nadir kullanan ($\bar{X}=3.086$) ya da kullanmayan ($\bar{X}=3.183$) öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

3.8. Öğretmenlerin TPAB Özgüvenleri Derslerinde Kullandıkları Teknolojik Araç Veya Bilgisayar Yazılımı Çeşitliliğine Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde çeşitli teknolojik araçlardan yararlandıkları (Tablo 22) ve bunların arasından akıllı tahtanın en çok kullanılan araç olduğu anlaşılmıştır (315 kişi %83.3). Fakat burada dikkati çeken diğer bir durum ise öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (201 kişi %53.17) derslerinde sadece akıllı tahtadan yararlanıyor olmasıdır. Bu durum göz önünde bulundurularak öğretmenlerin derslerinde kullandıkları teknolojik araç çeşitliliğine göre TPAB özgüvenleri, kullandıkları araç adedi dikkate alınarak

incelenmiştir (Tablo 23). Ayrıca derslerinde üç veya daha fazla teknolojik araç kullanan öğretmenlerin verileri “Çoklu Araç Kullanımı” kategorisinde değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 22

Öğretmenlerin derslerinde yararlandıkları teknolojik araçlar

Teknolojik araçlar	f (%)
Akıllı Tahta	315 (%83.3)
Tablet Bilgisayar	56 (%14,8)
Bilgisayar	96 (%25,4)
Projeksiyon Cihazı	33 (%8.7)
Diğer (Akıllı telefon vb.)	12 (%3.2)

Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları teknolojik araç çeşitliliğine göre TPAB özgüven ortalamaları Tablo 23’teki gibidir.

Tablo 23

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları teknolojik araç çeşitliliğine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Teknolojik Araç Çeşitliliği	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.307	.709
	1. Tek Araç Kullanımı	211 (%55.8)	3.520	.691
	2. İki Araç Kullanımı	93 (%24.6)	3.806	.638
	3. Çoklu Araç Kullanımı	35 (%9.3)	3.921	.807
TPB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.326	.845
	1. Tek Araç Kullanımı	211 (%55.8)	3.635	.742
	2. İki Araç Kullanımı	93 (%24.6)	3.860	.697
	3. Çoklu Araç Kullanımı	35 (%9.3)	4.004	.808
TAB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	2.820	1.180
	1. Tek Araç Kullanımı	211 (%55.8)	3.335	1.080
	2. İki Araç Kullanımı	93 (%24.6)	3.606	.846
	3. Çoklu Araç Kullanımı	35 (%9.3)	3.800	1.026
TB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.167	.698
	1. Tek Araç Kullanımı	211 (%55.8)	3.402	.844
	2. İki Araç Kullanımı	93 (%24.6)	3.750	.793
	3. Çoklu Araç Kullanımı	35 (%9.3)	4.000	.859
TPAB ÖGÖ	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.183	.662
	1. Tek Araç Kullanımı	211 (%55.8)	3.474	.705
	2. İki Araç Kullanımı	93 (%24.6)	3.766	.631
	3. Çoklu Araç Kullanımı	35 (%9.3)	3.948	.804

Tablo 23’deki istatistikler incelendiğinde derslerinde çoklu teknolojik araç kullanan öğretmenlerin TPAB ÖGÖ genelinde ve bileşenlerinin tamamında en yüksek ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları teknolojik araç çeşitliliğine göre ANOVA sonuçları Tablo 24’deki gibidir.

Tablo 24

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları teknolojik araç çeşitliliğine göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	12.245	3	4.082	8.524	.000	.064	2>0, 2>1, 3>0, 3>1
	G. içi	179.085	374	.479				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	11.932	3	3.977	7.088	.000	.053	2>0, 3>0, 3>1
	G. içi	209.858	374	.561				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	23.513	3	7.838	7.334	.000	.055	1>0, 2>0, 3>0
	G. içi	399.703	374	1.069				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	20.790	3	6.930	10.318	.000	.076	2>0, 2>1, 3>0, 3>1
	G. içi	251.193	374	.672				
	Toplam	271.983	377					
TPAB ÖGÖ	G. arası	16.313	3	5.438	11.305	.000	.083	2>0, 2>1, 3>0, 3>1
	G. içi	179.893	374	.481				
	Toplam	196.206	377					

MANOVA sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin derslerinde kullandıkları teknolojik araç çeşitliliğine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır (Pillai's Trace $V=.100$, $F(12,1119)=3.221$, $p<.001$). Gerçekleştirilen ANOVA istatistikleri dikkate alındığında (Tablo 24) bu farklılığın TPAB ÖGÖ'nün genelinde ($F(3,374)=11.305$, $p<.001$, Kısmi $\eta^2=.083$) ve teknolojiyi ihtiva eden bütün TPAB bileşenlerinde görüldüğü anlaşılmaktadır. Hochberg'in GT2 testi sonuçlarını özetlemek adına aynı gruplar arasında anlamlı farkların gözlemlendiği, TPAB ($F(3,374)=8.524$, $p<.001$, Kısmi $\eta^2=.064$), TB ($F(3,374)=10.318$, $p<.001$, Kısmi $\eta^2=.076$) bileşenlerine ve TPAB ÖGÖ geneline ait istatistikler ele alınabilir. Bu bağlamda, derslerinde iki veya daha fazla teknolojik araç kullanan öğretmenlerin özgüvenlerinin, derslerinde bir tane teknolojik araç kullanan veya hiç kullanmayan öğretmenlerin özgüveninden anlamlı düzeyde yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde yararlandıkları bilgisayar programları Tablo 25'deki gibidir.

Tablo 25

Öğretmenlerin derslerinde yararlandıkları bilgisayar programları

Bilgisayar Programları	f (%)
PDF Okuyucu	240 (%63.5)
Sunum Programları	276 (%73.0)
Kelime İşlemcisi	143 (%37.8)
Multimedya Oynatıcısı	141 (%37.3)
Diğer	11 (%2.9)

Yapılan incelemede ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde çoğunlukla ders notlarını görselleştirmeye yarayan PDF okuyucu (240 kişi %63.5), Ms PowerPoint gibi sunum programları (276 kişi %73) ve MS Word tarzı kelime işlemcisi (143 kişi %37.8) programları kullandıkları görülmüştür (Tablo 25).

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları bilgisayar programı çeşitliliğine göre TPAB özgüvenleri, kullandıkları program adedi dikkate alınarak incelenmiştir (Tablo 26). Ayrıca derslerinde üç veya daha fazla bilgisayar programı kullanan öğretmenlerin verileri “Çoklu Program Kullanımı” kategorisinde değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 26

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları bilgisayar programı çeşitliliğine göre TPAB ÖGÖ puanları

TPAB Bileşenleri	Bilgisayar Programı Çeşitliliği	N (%)	\bar{X}	SS
TPAB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.307	.709
	1. Tek Program Kullanımı	83 (%22.0)	3.271	.727
	2. İki Program Kullanımı	97 (%25.7)	3.590	.595
	3. Çoklu Program Kullanımı	159 (%42.1)	3.863	.672
TPB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.326	.845
	1. Tek Program Kullanımı	83 (%22.0)	3.375	.827
	2. İki Program Kullanımı	97 (%25.7)	3.687	.663
	3. Çoklu Program Kullanımı	159 (%42.1)	3.952	.674
TAB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	2.820	1.180
	1. Tek Program Kullanımı	83 (%22.0)	2.990	1.171
	2. İki Program Kullanımı	97 (%25.7)	3.391	.899
	3. Çoklu Program Kullanımı	159 (%42.1)	3.742	.922
TB	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.167	.698
	1. Tek Program Kullanımı	83 (%22.0)	3.099	.928
	2. İki Program Kullanımı	97 (%25.7)	3.536	.782
	3. Çoklu Program Kullanımı	159 (%42.1)	3.813	.758
TPAB ÖGÖ	0. Kullanım Yok	39 (%10.3)	3.183	.662
	1. Tek Program Kullanımı	83 (%22.0)	3.188	.782
	2. İki Program Kullanımı	97 (%25.7)	3.561	.597
	3. Çoklu Program Kullanımı	159 (%42.1)	3.846	.641

Tablo 26'daki istatistikler incelendiğinde derslerinde çoklu bilgisayar programı kullanan öğretmenlerin TPAB ÖGÖ genelinde ve bileşenlerinin tamamında en yüksek ortalamalara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları bilgisayar programı çeşitliliğine göre ANOVA sonuçları Tablo 27'deki gibidir.

Tablo 27

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları bilgisayar programı çeşitliliğine göre ANOVA sonuçları

Varyans		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Hochberg GT2
TPAB	G. arası	23.323	3	7.774	17.307	.000	.122	3>0, 3>1, 3>2, 2>1
	G. içi	168.006	374	.449				
	Toplam	191.330	377					
TPB	G. arası	24.335	3	8.112	15.364	.000	.109	3>0, 3>1, 3>2, 2>1
	G. içi	197.455	374	.528				
	Toplam	221.790	377					
TAB	G. arası	45.619	3	15.206	15.062	.000	.107	3>0, 3>1, 3>2, 2>0, 2>1
	G. içi	377.597	374	1.010				
	Toplam	423.216	377					
TB	G. arası	33.232	3	11.077	17.353	.000	.122	3>0, 3>1, 3>2, 2>1
	G. içi	238.751	374	.638				
	Toplam	271.983	377					
TPAB ÖGÖ	G. arası	30.005	3	10.002	22.507	.000	.153	3>0, 3>1, 3>2, 2>0, 2>1
	G. içi	166.201	374	.444				
	Toplam	196.206	377					

Yapılan MANOVA sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin derslerinde kullandıkları program çeşitliliğine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. (Pillai's Trace $V=.162$, $F(12,1119)=5.537$, $p<.001$). Tablo 27'deki istatistikler dikkate alındığında bu farklılığın TPAB ÖGÖ'nin genelinde ($F(3,374)=22.507$, $p<.001$, Kısmi $\eta^2=.153$) ve teknolojiyi ihtiva eden bütün TPAB bileşenlerinde görüldüğü anlaşılmaktadır. Hochberg'in GT2 testi yardımıyla söz konusu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Bütün bileşenlerde derslerinde çoklu bilgisayar programı kullanan öğretmenler ile diğer grupların tamamındaki öğretmenler arasında, çoklu program kullananlar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yine bütün bileşenlerde derslerinde iki program kullanımı yapan öğretmenlerle, tek program kullanan öğretmenler arasında iki program kullananlar lehine anlamlı farklılıklar vardır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB ÖGÖ genel ortalamalarına ve TPAB, TPB ve TB bileşenlerinin ortalamalarına bakıldığında kendilerine “çokça” güvendikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç çeşitli branşlardaki öğretmen (Saltan ve Arslan, 2017) ve öğretmen adaylarının katılımcı olarak yer aldığı ve TPAB özgüvenlerinin “yüksek” olduğunu ifade eden birçok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Açıkgül ve Aslaner, 2015; Bozkurt, 2016; Köseoğlu, 2012; Sancar Tokmak, Yavuz Konukman ve Yanpar Yelken, 2013; Tuysuz, 2014). Fakat TAB bileşeni ele alındığında durumun farklılaştığı ve öğretmenlerin kendilerine “orta” düzeyde güvendikleri görülmüştür. Bu durum Karataş ve Aslan Tutak (2017)’nin ortaöğretim matematik öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri tarama çalışmasında, katılımcıların TPAB’lerinin orta düzeyde olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenleri cinsiyetleri yönünden ele alındığında erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç genellikle öğretmen adaylarının yer aldığı, katılımcıların TPAB (Karataş ve Aslan Tutak, 2017) ve TPAB özgüvenlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini ifade eden birçok çalışmanın aksini işaret etmektedir (Açıkgül ve Aslaner, 2015; Bozkurt, 2016; Karataş, Tunç, Yılmaz ve Karacı, 2017; Köseoğlu, 2012; Önal ve Çakır, 2015; Sancar Tokmak ve ark, 2013; Tuysuz, 2014; Uçar, Demir ve Hiğde, 2014). Sanders (2006), erkeklerin kadınlara göre teknolojiye daha fazla ilgi duyduklarını ifade etmiştir. Bu ilgiden dolayı erkekler karmaşık teknolojik araçları kadınlardan daha fazla kullanıyor olabilir ve dolayısıyla teknoloji konusunda daha fazla özgüvene sahip olabilirler. Nitekim etki büyüklükleri dikkate alındığında cinsiyetler arasındaki bu farkın özellikle donanım ve yazılımların kullanım bilgilerini ihtiva eden TB bileşeninden ve öğretmenin işleyeceği konu hakkında kullanabileceği teknolojileri, bunların imkân ve sınırlılıklarını bilmesini tanımlayan TAB bileşeninden kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin, yaşlarına ve hizmet sürelerine göre TPAB özgüvenlerinin genç öğretmenler lehine farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Fakat bu durum öğretmenlerin TPAB düzeylerinin yaşlarına (Hsu, Tsai, Chang ve Liang, 2017) ya da mesleki tecrübelerine göre (Karataş ve Aslan Tutak, 2017) farklılık göstermediğini ifade eden çalışmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Öte yandan bu sonuç, Önal ve Çakır (2015)’in mesleki tecrübesi daha fazla ve görece daha büyük yaşta olan eğitim fakültesi öğretim elemanlarının TPAB özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu saptadıkları çalışmalarının sonucuyla da örtüşmemektedir. Burada bu uyuşmazlığın temelde iki nedenden kaynaklandığı düşünülebilir. İlki, söz konusu araştırmadaki katılımcıların tamamının eğitim fakültesinde

görev yapıyor olması nedeniyle eğitim faaliyetlerinde kullanılacak teknolojik araçlar hakkındaki farkındalıklarının daha yüksek olduğu düşünülebilir. Fakat yapılan incelemede ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin mezun oldukları fakülte türüne göre değişmediği anlaşılmıştır. Bu sonuç ışığında akıllara ikinci bir neden gelmektedir. Yani, söz konusu uyumsuzluğun öğretmen ve öğretim elemanları arasındaki eğitim düzeyi farklılığından kaynaklanmış olabileceği. Fakat hem bu araştırmada hem de Önal ve Çakır (2015)'in araştırmasında eğitim düzeyinin TPAB özgüveni üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada yaş ve tecrübeye göre farklılıkların gözlemlendiği TPAB bileşenleri etki büyüklüğü yönünden ele alındığında TB bileşeni ön plana çıkmaktadır. Benzer şekilde Saltan ve Aslan (2017) da çalışmalarında, mesleki tecrübesi daha az (görece daha genç) öğretmenlerin özellikle TB bileşeninde özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla mevcut durum yaş, tecrübe ya da eğitim düzeyinden ziyade TB'den kaynaklanıyor olabilir. Yani bu farklılık yaş olarak daha büyük ve 20 yılı aşkın tecrübeye sahip öğretmenlerin, güncel teknolojik araçlar ve öğretim yöntemleri hakkında yeterince eğitimleri olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin branşlarına göre farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının (Tuysuz, 2014; Uçar ve ark, 2014; Saltan ve Arslan, 2017), öğretmenlerin (Saltan ve Arslan, 2017) ve öğretim elemanlarının (Önal ve Çakır, 2015) yer aldığı çeşitli çalışmalarda, katılımcıların TPAB özgüvenlerinin branşlarına ya da bölümlerine göre farklılık gösterdiği sonuçlarını destekler niteliktedir. Yapılan incelemede bütün TPAB bileşenlerinde, içerisinde bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenlerinin de (BÖTE) yer aldığı, teknik meslek branşları lehine farklılıklar olduğu görülmüştür. Daha önceki çalışmalarda da BÖTE lehine benzer sonuçlara varılmıştır (Saltan ve Aslan, 2017; Tuysuz, 2014). Teknik branşlardaki öğretmenlerin, yazılım ve donanım bilgisini ihtiva eden TB bileşenindeki özgüvenlerinin yüksek olması uzmanlık alanlarından dolayı tabii karşılanabilir. Burada dikkati çeken husus ise ortalamalar ve etki büyüklüğü ele alındığında teknik branşlardaki öğretmenlerin, özellikle TPAB bileşenindeki özgüvenlerinin yüksek olmasıdır. Dolayısıyla teknik meslek branşlarındaki öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin yüksek olmasında yalnızca alanlarından kaynaklanan teknik bilgilerinin değil aynı zamanda pedagoji bilgilerinin de payının büyük olduğu söylenebilir. Benzer bir duruma öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerinde de rastlanmaktadır. Teknik meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin TPAB, TPB ve TAB bileşenlerindeki özgüvenlerinin diğer okul türlerindeki öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. İlk bakışta bu farkın teknik branşlardaki

öğretmenlerin ağırlıklı olarak söz konusu liselerde görev yapmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Fakat öğretmenlerin TB bileşenindeki özgüvenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermemesi bu durumun böyle olmadığına işaret etmektedir.

Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin önemli bir kısmının derslerinde teknolojik araçlardan ya hiç yararlanmadıkları (%10.3) ya da nadiren yararlandıkları (%7.7) anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük çoğunluğu neredeyse bütün derslerinde (%49.2) veya haftada birkaç dersinde (%23) teknolojik araçları kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca derslerinde teknolojik araçları kullanma sıklıkları fazla olan öğretmenlerin bütün TPAB bileşenlerindeki özgüvenlerinin, teknoloji kullanımı olmayan ya da nadir olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Burada dikkati çeken diğer bir husus ise derslerinde teknolojik araçlardan sıklıkla yararlanan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sadece akıllı tahta kullanmalarıdır (%53,17). Akyüz, Pektaş, Kurnaz ve Kabataş Memiş (2014), öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, akıllı tahta kullanımının TPAB özgüveni üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Akyüz ve ark. (2014)'ün vardıkları bu sonuç araştırmada öğretmenlerin birçoğunun derslerinde sadece akıllı tahta kullanmasına rağmen TPAB özgüvenlerinin neden yüksek olduğunu açıklar niteliktedir. Fakat öğretmenlerin TPAB özgüvenlerini sadece bir teknolojik araç bağlamında ele almak yeterli olmayabilir. Çünkü hem bu araştırmada hem daha önceki çalışmalarda (Açıkgül ve Aslaner, 2015) katılımcıların sahip oldukları kişisel teknolojik araçların dahi TPAB özgüvenlerinin farklılık göstermesinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan incelemede, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları teknolojik araç çeşitliliğinin TPAB özgüveni üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer duruma derslerde kullanılan bilgisayar programı çeşitliliğinde de rastlanmaktadır. Ortaöğretim öğretmenlerinin derslerinde çoğunlukla sadece ders notlarını görselleştirmeye yarayan, PDF okuyucu ya da sunum programları gibi herhangi bir özel eğitim gerektirmeyen, temel düzeyde programlar kullandıkları anlaşılmıştır. Fakat buna rağmen öğretmenlerin kullandıkları program çeşitliliğinin TPAB özgüveni üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Aslında etki büyüklükleri dikkate alındığında donanım ve yazılım bilgilerini ihtiva eden TB bileşenin ön plana çıkması, öğretmenlerin özgüvenlerinin derslerinde kullandıkları teknolojik araç ve program çeşitliliğine göre farklılık göstermesini açıklar niteliktedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak ele alındığında TPAB ÖGÖ ortalamalarına göre TAB bileşeni öne çıkarken, gözlenen anlamlı farklılıklar ve etki büyüklükleri dikkate alındığında ise sırasıyla TB ve TPAB bileşenleri ön plana çıkmaktadır. Yani ortaöğretim

öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu sürecinde doğru teknolojileri belirleyebilme ve bunları uygun pedagojik yaklaşımlarla kullanabilme hususunda özgüven sorunu yaşadıkları ve dolayısıyla zorlandıkları söylenebilir. Bu zorlukların aşılabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Nitekim daha önceki çalışmalarda; derslerinde teknoloji kullanımı hakkında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin TPAB algılarının daha yüksek olduğu (Karataş ve Aslan Tutak, 2017) ve derslerinde daha üst düzeyde teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirdikleri (Ardıç ve İşleyen, 2017) sonuçlarına varılmıştır. Burada düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde sadece teknolojik araçların nasıl kullanılacağına yönelik eğitimlerin verilmesinin yetersiz olacağına dikkat edilmelidir. Çünkü öğretmenlerin zaten bilgisayar ya da akıllı tahta gibi teknolojik donanımları temel düzeyde de olsa kullanmakta sıkıntı yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Nitekim araştırmada, TPAB özgüveni açısından gözlenen farklar ve elde edilen etki büyüklükleri dikkate alındığında, derslerde kullanılan bilgisayar programı çeşitliliğinin, teknolojik araç çeşitliliğine göre nispeten daha belirleyici olduğu görülmektedir. Dolayısıyla düzenlenecek hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere TPAB çerçevesi dikkate alınarak, kendi alanlarına özgü bilgisayar programlarının ve pedagojik yaklaşımların eğitimleri verilebilir. Böylece öğretmenlerin TPAB özgüvenleri yükseltilerek sınıflarında teknoloji entegrasyonunu istenilen düzeyde gerçekleştirmeleri sağlanabilir.

Araştırmanın bulguları bir ildeki 378 ortaöğretim öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu nedenle daha genellenebilir sonuçlar elde etmek adına daha büyük örneklemlemlerle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca her bir branşa ait daha detaylı veriler elde etmek için, ilgili alanın eğitimine yönelik teknoloji destekli sınıf uygulamalarının incelendiği farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300.
- Açıkgül, K., & Aslaner R. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB güven algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 118-152.
- Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A., & Kabataş Memiş, E. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'larına ve akıllı

- tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3(1), 1-14.
- Ardıç, M. A., & İşleyen, T. (2017). Secondary school mathematics teachers' and students' views on computer assisted mathematics instruction in Turkey: Mathematica example. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 46-64.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baran, E., & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Bingölbali, E., Özmantar, F., Sağlam, Y., Demir, S., & Bozkurt, A. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin fen ve matematik alanlarında mesleki gelişim modeli ve bu modelin yaygınlaştırılması*. 108K330 Nolu TÜBİTAK Proje Raporu, Gaziantep Üniversitesi.
- Bock, R. D. (1975). *Multivariate statistical methods in behavioural research*. New York: McGraw-Hill.
- Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 153-167.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cattagni, A., & Farris, E. (2001). *Internet access in U.S. public schools and classrooms: 1994–2000* (NCES 2001–071). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Cerniamo, K. S., Ross, J. D., & Ertmer, P. A. (2010). Technology integration: A standards-based approach. In L. Ganster, M. Kerr, L. Mafriçi (Eds.), *Technology Integration for Meaningful Classroom Use: A Standards-Based Approach* (pp. 1-27, 2.edt.). Belmont: Wadsworth CENGAGE Learning.

- De Rossi, M., & Trevisan, O. (2018). Technological pedagogical content knowledge in the literature: How TPCK is defined and implemented in initial teacher education. *Italian Journal of Educational Technology, 26*(1),7-23.
- Dikmen, C., & Demirer, V. (2016). Türkiye'de teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine 2009-2013 yılları arasında yapılan çalışmalardaki eğilimler. *Turkish Journal of Education, 5*(1), 33-46.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47-61.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(3), 255–284.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education, 59*(2), 423–435.
- Fletcher, J.D. (2003). *Does this stuff work? A review of technology used to teach*. Teach Know Logia, Knowledge Enterprise, Inc.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3. ed.)*. London: Sage
- Göktas, Y., Gedik, N., & Baydas, O. (2013). Enablers and barriers to the use of ICT in primary schools in Turkey: A comparative study of 2005–2011. *Computers & Education, 68*(2013), 211-222.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK, 53*(5), 70-79.
- Groff, J., & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Journal, 16*(1), 21-46.
- Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2007). *Teachers' technological pedagogical content knowledge: Curriculum-based technology integration reframed*. Paper Presented at the American Educational Research Association Conference, Chicago.
- Harris, R. J. (1975). *A primer of multivariate statistics*. New York: Academic Press.

- Hsu, C. Y., Tsai, M. J., Chang, Y. H., & Liang, J. C. (2017). Surveying in-service teachers' beliefs about game-based learning and perceptions of technological pedagogical and content knowledge of games. *Educational Technology & Society*, 20(1), 134–143.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2000). National educational technology standards (NETS) for teachers, <http://cnets.iste.org/teachers/> adresinden 03.12.2013'de alınmıştır.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Analysis of technological pedagogical content knowledge studies in Turkey: A Meta-Synthesis Study. *Education & Science*, 40(178), 103-122.
- Karataş, F. İ., & Aslan Tutak, F. (2017). Lise matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 180-198.
- Karatas, I., Tunc, M. P., Yılmaz, N., & Karaci, G. (2017). An investigation of technological pedagogical content knowledge, self-confidence and perception of pre-service middle school mathematics teachers towards instructional technologies. *Educational Technology & Society*, 20(3), 122–132.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49, 740–762.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK in AACTE committee on innovation and technology, M.C. Herring, M.J. Koehler, P. Mishra (Ed.), *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. American Association of Colleges of Teacher Education and Routledge, New York.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2004). *Content, pedagogy, and technology: Testing a model of technology integration*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2004, San Diego.

- Koseoglu, P. (2012). Hacettepe University prospective biology teachers' self-confidence in terms of technological pedagogical content. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 931-934.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=219> adresinden 20.07.2013'te alınmıştır.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 8(6), 1017-1054.
- Ottenbreit Leftwich, A., Liao, J. Y. C., Sadik, O., & Ertmer, P. (2018). Evolution of teachers' technology integration knowledge, beliefs, and practices: How can we support beginning teachers use of technology?. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 282-304.
- Önal, N., & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 117-131.
- Saltan, F., & Arslan, K. (2017). A comparison of in-service and pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge self-confidence. *Cogent Education*, 4(1), 1311501.
- Sancar Tokmak, H., Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin Üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.
- Sanders, J. (2006). Gender and technology: What the research tells Us. In C. Skelton, L. Smulyan, & B. Francis, *The SAGE Handbook of Gender and Education* (pp. 307-322). London: SAGE.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Timur, B., & Taşar, M.F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 10(2), 839-856.

- Tuysuz, C. (2014). Determination of pre-service teachers' self-confidence levels towards technology subdimension of technological pedagogical content knowledge. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 34-41.
- Uçar, M. B., Demir, C., & Hiğde, E. (2014). Exploring the self-confidence of preservice science and physics teachers towards technological pedagogical content knowledge. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 116, 3381-3384.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja-Roblin, N., Tondeur, J., & Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 109-121.
- Wu, Y. T. (2013). Research trends in technological pedagogical content knowledge (TPACK) research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 73-76.

EXTENDED ABSTRACT

Recently, technological integration has been implemented in educational activities to make them more effective by accounting for students' individual differences and by saving time and money (Fletcher, 2003). In technological integration, teachers face external and internal barriers (Ertmer, 1999). External barriers include lack of hardware and software, inappropriate teaching plans, inadequate administrative and technical support. Internal barriers refer to teachers' confidence and their belief in themselves and teaching-learning activities, such as teachers' beliefs in technological integration or change. Over the last thirty years, many governments have spent a substantial amount of money, and used human resources to overcome external barriers to improve the technological opportunities in schools (Cattagni & Farris, 2001; Ertmer, Ottenbreit Leftwich, Sadik, Şendurur & Şendurur, 2012; Göktaş, Gedik & Baydaş, 2013). Most of the external barriers have been, or are being, overcome today. It is significant to determine teachers' internal barriers to achieve technological integration at the desired level. One of the main problems in technological integration is the approach to pedagogy and technology as separate fields (Koehler & Mishra, 2008). To overcome this problem, the theoretical framework of technological pedagogical content knowledge (TPACK) can be utilized. The TPACK framework concentrates on the components of technology, pedagogy and content knowledge, and asserts that technological integration will arise from the dynamic

relationship between these components and describes how this interaction will happen (Mishra & Koehler, 2006).

Most of the TPACK studies conducted in Turkey consist of survey researches on survey adaptation and development and determination of TPACK levels. In most of these studies, participants had high TPACK levels, competence, perception (e.g., Kaleli Yılmaz, 2015). However, the participants in most of these studies are prospective teachers (Baran & Canbazoğlu Bilici, 2015; Dikmen & Demirer, 2016; Kaleli Yılmaz, 2015; Wu, 2013). Although the Turkish studies that were conducted with prospective teachers reported a high rate, such as 80% (Baran & Canbazoğlu Bilici, 2015), to the researcher's knowledge, there are almost no studies that have been conducted with secondary education teachers (Baran & Canbazoğlu Bilici, 2015; Dikmen & Demirer, 2016; Kaleli Yılmaz, 2015). It is important for prospective teachers to have high TPACK levels for teaching activities. However, the low number of studies conducted with teachers who have a key role in the instructional process makes it difficult to understand the current situation. Another limitation observed in the literature is the execution of studies mostly for maths and science teaching (Dikmen & Demirer, 2016; Kaleli Yılmaz, 2015; Wu, 2013). This limitation makes it difficult to understand holistically the current situation about TPACKs of secondary education teachers from different branches. Practices adopting a theoretical framework such as TPACK and freedom from external and internal barriers are necessary to achieve technological integration in teaching at the desired level. The theoretical framework and teachers' confidence stand out as crucial elements in achieving technological integration in teaching at the desired level. Given this gap in the literature, the current study investigated teachers' levels of TPACK confidence. Such studies will also give an idea to educational policy-makers about using financial and human resources for technological integration more effectively.

Participants of the current study were selected on a voluntary basis with the convenience sampling method, and 378 teachers from different branches participated. Participants worked in 22 high schools of five different types in a southeastern city of Turkey. Data were collected through a form with two sections. The first section includes questions regarding the participants' demographic information, technological opportunities in their schools and personal possessions, such as hardware and software used in their lessons. The second section consisted of the Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Survey (TPACK CS) (Timur & Taşar, 2011). The survey consisted of 31 Likert-type items with four dimensions determined via the knowledge levels containing the technological component of TPACK. Cronbach's Alpha

reliability coefficient was .92. To analyse the survey, multivariate analysis of variance (MANOVA) was performed. As the follow-up test, one-way analysis of variance was employed. While the significance level of $\alpha=.05$ was used for evaluating the follow-up tests in statistically significant differences of MANOVA results, a new significance level was determined by the Bonferroni correction in case of insignificant MANOVA in the research.

Results of the TPACK CS survey showed that the participants were "highly" confident. Findings regarding the TPACK CS dimension revealed that participants were "highly" confident in TPACK, TPK and TK and "moderately" confident in TCK. The teachers' levels of TPACK confidence according to age and service period were significantly different in favor of young teachers. Teachers' TPACK confidence levels differed according to their branches, and significant differences were observed in favor of their technical professional branches in all the TPACK components. The TPACK confidence levels of teachers, who worked in technical vocational high schools, in TPACK, TPK and TCK was higher than the teachers in other school types. However, teachers' confidence did not differ significantly according to their faculty types and educational levels. Significant differences were encountered when teachers' TPACK confidence was assessed for classroom practices. The confidence of teachers frequently using technological tools in lessons in TPACK components was higher than teachers who never or rarely used them. Hence, the variety of technological tools and softwares used by teachers in lessons positively affected the TPACK confidence. Even the variety of personal technological tools possessed by teachers in their daily lives influenced their TPACK confidence.

To summarise, TCK stands out in terms of TPACK CS means, and TK and TPACK components stand out respectively in terms of the observed significant differences and effect sizes. It can be stated that teachers experienced confidence issues and therefore had difficulty in determining the right technologies in technological integration and using them with appropriate pedagogical approaches. In-service training can be given to teachers to overcome these issues. When the differences observed about TPACK confidence and effect sizes are reviewed, the variety of software is relatively more determinative than the variety of technological tools used in lessons. Therefore, teachers can be offered training in software and pedagogical approaches specific to their fields considering the TPACK framework. Consequently, teachers can achieve technological integration in classes at the desired level by increasing their TPACK confidence.



SELF-ASSESSMENT OF PRESERVICE TEACHERS ABOUT DESIGNING MATERIALS FOR PHYSICS AND CHEMISTRY COURSES

Sevgül ÇALIŞ¹, N. Remziye ERGÜL²

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.657739	<p>The use of instructional materials in physics and chemistry courses makes the content more understandable. These subjects, which students often find difficult, require a blend of both cognitive and psychomotor skills. The current study aims to reveal the difficulties that candidate teachers experience in preparing and using instructional materials for physics and chemistry courses at high school. To this aim, candidate physics and chemistry teachers receiving pedagogical training at Bursa Uludağ University Faculty of Education were asked to prepare and present sample instructional materials over a 10-week period. At the end of this period, they were asked to make self-evaluations for finding relevant materials, preparing materials, and using them effectively. Self-evaluation forms consisted of nine open-ended questions. The participants were asked to evaluate their proficiency in designing original materials, designing and conducting experiments, determining topics for projects, preparing posters, power-point presentations and worksheets. The participants' responses were analyzed by determining the code, category and themes by using the content analysis. Findings reveal that the candidate teachers generally had more difficulty in designing and preparing activities/ experiments.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 10.12.2019	
Accepted 26.05.2020	
<i>Keywords:</i>	
Physics teaching, chemistry teaching, teacher candidate, material design, self-assessment.	

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİZİK/KİMYA DERSLERİNİN ÖĞRETİMİNDE MATERYAL TASARLAMAYA YÖNELİK ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.657739	<p>Fizik ve kimya derslerinde anlatılan konu içeriklerine yönelik olarak materyal kullanımı, dersleri daha anlaşılır hale getirmektedir. Bu dersler hem bilişsel hem de psikomotor becerilerin harmanlandığı bir yapıdadır. Bu nedenle araştırmada, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan fizik ve kimya öğretmen adayları ile çalışılarak, fizik/kimya derslerinde lise müfredatında yer alan ve genellikle öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği bazı konuların gerektirdiği ilgili materyalleri bulma, materyal hazırlama ve etkili kullanmaya yönelik olarak öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu amaçla on hafta süren bir uygulama ile öğrencilerden anlatacakları konular ile ilişkili olacak materyal örnekleri hazırlamaları ve sunmaları istenmiştir. On haftalık uygulamaların sonunda, ilgili materyalleri bulmak, materyal hazırlamak ve bunları etkin bir şekilde kullanmak ile ilgili öz değerlendirmeler yapmaları da istenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan materyal hazırlama ve sunma sürecine yönelik 9 adet açık uçlu soru içeren, öz değerlendirme formları verilmiş ve öğretmen adaylarının bu formları doldurmaları sağlanmıştır. Formlarda öğretmen adaylarının poster, power-point sunusu, çalışma yaprağı hazırlama orijinal materyal tasarlama, deney tasarlayıp yapma, proje konusu belirleme gibi konulardaki yeterliliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplardan, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi metodu kullanılarak kod, kategori ve temalar belirlenerek analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının genellikle etkinlik / deney tasarlama ve hazırlama konusunda daha fazla zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 10.12.2019	
Kabul 26.05.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Fizik öğretimi, kimya öğretimi, öğretmen adayı, materyal tasarlama, öz değerlendirme.	

¹ Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, scalis@uludag.edu.tr, OrcID: 0000-0002-5195-3210

² Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ergulr@uludag.edu.tr, OrcID: 0000-0001-9901-6798

1. INTRODUCTION

At all stages of education, the use of teaching materials has an important effect on having students learn more efficiently and permanently by keeping their attention alive and concretizing abstract concepts. Since concepts in physics and chemistry lessons are abstract, the use of materials make course content more understandable. Teaching materials facilitate effective student learning in the learning environment, individualize teaching and provide teaching services across large groups (Koşar, Yüksel, Özkılıç, Avcı, Alyaz & Çiğdem, 2003). Teaching materials do not only help to carry out teaching programs, but they also save students from getting bored in the lesson by making lessons entertaining, shortening the learning duration and increasing the yield of the lesson (Kazu & Yeşilyurt, 2008). Because physics/chemistry lessons require a blend of both cognitive and psychomotor skills, preservice teachers' learning how to prepare and use teaching materials is an important competence. Teaching Technologies and Material Design (TTMD) is one of the main courses of teacher education programs, and it aims to help students acquire knowledge and skills related to the preparation and the use of materials. Preservice teachers learn about different teaching tools to use in teaching, how to prepare materials for a certain purpose by using technology, and how to evaluate existing teaching materials. TTMD develops preservice teachers' skills of using teaching tools to a large extent (Saka & Saka, 2005), affects their creativity skills positively and has them acquire the skill of looking at events from multiple perspectives (Kolburan Geçer, 2010). In this context, preservice teachers are made to design materials related to their fields for certain purposes in the lesson and use the materials which they have prepared within teaching practices in the classroom environment (Higher Education Institution [YÖK], 2007; Yelken, 2009). Moreover, Acer (2011) states that TTMD facilitates preservice teachers to acquire such competences as designing creative products by using materials, looking at objects from a different perspective, and realising that materials can also be designed without being dependent on materials. The main approach in choosing and preparing teaching materials is to make materials appropriate for objectives or learning outcomes in teaching programs (Demirel, Seferoğlu & Yağcı, 2004). Moreover, while choosing teaching materials, it is necessary to pay attention to the fact that they should be suitable for the teaching-learning competences of teachers and students and chosen technological tools should be available or procurable at the school (İşman, 2011).

Purpose of the Study

The current study aims to reveal the difficulties that preservice teachers have in preparing and using effectively the materials related to physics and chemistry courses in high school, which are often difficult for students to comprehend. They were asked to make self-assessments for finding relevant materials, preparing materials and using them effectively. The study was carried out during four lesson periods per week over ten weeks. Specifically, material on the determined subjects was prepared one week and presented the following.

To this aim, the current study sought answers to the following questions.

1. Do preservice teachers have difficulty in preparing materials as posters, powerpoint presentations, concept maps, worksheets and experiment/activity designs for the subjects they choose?
2. What kind of materials do preservice teachers have difficulty in preparing most?
3. Do preservice teachers find the high school curriculum sufficient in preparing materials?

2. METHOD

2.1. Design of the Study

This is a qualitative study carried out with the aim of having the preservice teachers make self-evaluations in relation the finding of related materials required by some subjects in the high school curriculum and the preparation and the use of them. In the study, the descriptive survey model was used and the data obtained were analysed using content analysis. Descriptive research is usually carried out to clarify a given situation, make evaluations in line with standards and reveal possible relationships between events. The main purpose of this type of research is to get to know and explain a situation in detail (Çepni, 2018).

2.2. Participants

The sample of the study consisted of 63 preservice teachers (27 physics, 36 chemistry) taking formation education at the Education Faculty of Bursa Uludağ University during the 2017-2018 academic year.

In Turkey, students from similar backgrounds choose the physics/chemistry programs of the science faculties of different universities, thus the backgrounds of the participants were accepted as similar. Criterion sampling, a purposeful sampling method, was used to determine

the sample. This method requires participants to be selected from among people with certain qualities (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). In the selection of the current sample, being a senior student or a graduate of a physics/chemistry of a science faculty and being enrolled on TTMD were determined as the main criteria.

2.3. Data Collection Instrument

The data were collected with an open-ended self-evaluation form that was prepared by the researchers. It consisted of nine open-ended questions related to the process of material preparation and presentation. Expert opinion was taken on the questions, and the necessary corrections were made and implemented. The data collection tool specifically focused on difficulties in preparing posters and powerpoint presentations, preparing concept maps and worksheets and designing activities/experiments. In order to assess the suitability of the questions, a pilot study was conducted with eight preservice teachers. The results of the pilot study were evaluated together with the two researchers.

The data collection instrument was administered to the preservice teachers enrolled on the TTMD course during the spring semester of the 2017-2018 academic year. The preservice teachers were asked to write the answer to the questions clearly. Hence, it was aimed to make the number of participants yield the sum of the frequencies of the codes.

2.4. Data Analysis Procedures

The data obtained from the study were analyzed using the content analysis method. The purpose of the content analysis is to gather sets of data having similar meanings under codes and themes and present them to the reader (Çepni, 2018). First, the responses given by the preservice teachers to each question in the data collection instrument were coded. Second, the categories were formed by taking similarities and differences of the codes into consideration. Finally, the themes were obtained from the categories. The themes were supported via direct quotations. In order to carry out the reliability study, after having evaluated the sets of data independently from one another, the researchers came together to examine the created codes, categories and themes together and worked on them until they reached an agreement. As a result of the calculation made by applying the formula suggested by Miles and Huberman (1994), the reliability of the study was found as 91%, and the coding system was accepted as reliable. For internal consistency, the coding system was presented to an academician, who was an expert in qualitative research. Necessary corrections were made, and the final version was formed.

3. FINDINGS

In this section the findings related to the preparation of materials belonging to various physics/chemistry subjects are presented in Table 1 and Table 2. The preservice teachers were informed about course materials within the first weeks of the TTMD course and asked to prepare some materials for the subjects which they were to choose from the physics and chemistry lessons as given in the high school curriculum. They were asked to present the materials, which they had prepared over ten weeks, by integrating them with the subject, which they had chosen, in the classroom environment. In this context, the subjects which the preservice teachers determined in order to prepare materials and their opinions in relation to the preparation of materials about these subjects are given in Table 1 for preservice physics teachers, and in Table 2 for preservice chemistry teachers.

Table 1.

Results regarding the difficulties in preparing materials in relation to the pre-determined physics subjects

Selected Topic	Number of participants	Material Type									
		Difficulties in preparing posters		Difficulties in preparing power-point		Difficulties in preparing concept map		Difficulties in preparing worksheets		Difficulties in preparing designing experiment/activity	
		Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Electrostatic	3	--	3	3	-	1	2	1	2	2	1
Magnetism	4	1	3	--	4	--	4	--	4	--	4
Optical	4	--	4	--	4	--	4	--	4	1	3
Impulse-momentum	3	--	3	--	3	--	3	--	3	--	3
Mass and weight	2	--	2	--	2	2	-	--	2	2	--
Computer support-Equipment	5	--	5	--	5	--	5	4	1	4	1
Electronics(Robotics)	6	--	6	--	6	3	3	5	1	5	1

Tablo 2.

Results regarding the difficulties in preparing materials in relation to the pre-determined chemistry subjects

Selected Topic	Number of participants	Material Type									
		Difficulties in preparing posters		Difficulties in preparing power-point		Difficulties in preparing concept map		Difficulties in preparing worksheets		Difficulties in preparing desining experiment/activity	
		Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No
Acids-Bases	6	--	6	1	5	--	6	1	5	1	5
Chemistry everywhere	6	--	6	--	6	--	6	--	6	1	5
Mixtures	3	--	3	--	3	--	3	--	3	1	2
Chemistry in our lives	3	--	3	--	3	1	2	--	3	3	--
Solubility/Solutions	5	--	5	--	5	1	4	--	5	3	2
Electrochemistry	5	1	4	1	4	--	5	--	5	1	4
Clean energy sources	8	1	7	2	6	2	6	3	5	5	3

Results in Table 1 and Table 2 show that, apart from the experiment/activity designs belonging to different physics/technology and chemistry units, the number of preservice teachers who stated they had had difficulty in preparing such teaching materials as posters, power point presentations, concept maps, worksheets, is rather low. When all the preservice teachers were taken into consideration, the frequencies of difficulty in preparing teaching materials were found as follows: poster (5%), powerpoint presentation (11%), concept map (16%), worksheet (22%) and designing experiments (46%).

In the content analysis made to see if the preservice teachers had difficulty in preparing posters, firstly, codes were prepared according to the preservice teachers' answers, then six codes and two categories were formed. Finally, they were gathered under the theme of preparing posters.

Table 3.

Results belonging to the analysis of the question related to the preservice physics and chemistry teachers' having difficulty in preparing posters

Codes	f	%	Category	Theme
Using a readymade template	47	75	Enough to prepare	Poster preparation
Pre -knowledge	20	32	poster	
Follow the rules of poster preparation	3	5		
Difficulty in preparing effective posters	2	3	Inadequate in	preparing poster
Not knowing photoshop	1	2	preparing poster	
Difficulty in creating remarkable posters	1	2		

Results in Table 3 show that a great majority of the preservice physics and chemistry teachers stated having used readymade templates in preparing posters, or that they knew how to prepare posters before. However, 5% of them stated that they had prepared the poster without difficulty by following what they had learned about preparing posters during the TTMD course. Moreover, the preservice teachers, who found preparing posters difficult, mentioned the challenge of preparing effective, attractive posters, and stated having difficulties because they did not know certain computer software and design applications, such as Photoshop.

Some of the preservice teachers' opinions about preparing posters are as follows:

S6: 'Since I wanted to prepare a different and attractive poster, I made changes on it continuously and I worked a lot.'

S23: 'Since I had prepared posters in the undergraduate years, I did not have any difficulty.'

S29: 'Since I had wanted the poster to be attractive, I had difficulty.'

S34: 'Since I prepared it by paying attention to the rules of preparing a poster, which our instructor had taught us in lessons, I did not have any difficulty.'

In the content analysis conducted to see if the preservice physics and chemistry teachers had difficulty in preparing powerpoint presentations, first, codes were prepared according to the preservice physics and chemistry teachers' responses. Second, eight codes and two categories were formed. Finally, they were gathered under the theme of preparing powerpoint

presentations. The frequency values belonging to the codes given in the tables do not represent the number of participants, but the number of codes.

Table 4.

Results of the analysis of the question related to the preservice physics and chemistry teachers' difficulty in preparing power point presentations

Codes	f	%	Category	Theme
Pre -knowledge	55	87	Enough to prepare power-point	Powerpoint preparation
Difficulty adjusting to slide transition	2	3	Inadequate in preparing power-point	
Difficulty in simplifying the presentation	1	2		
Difficulty in visual aesthetics of presentation	2	3		
Difficulty in finding suitable images	1	2		
Difficulty in presentation attractiveness	2	3		
Problem adjusting font size	1	2		
Inability to prepare a power point	2	3		

As it is seen in Table 4, 87% of the preservice physics and chemistry teachers stated that they had already known how to prepare powerpoint presentations. However, the preservice teachers who reported having difficulty in preparing powerpoint presentations generally mentioned different reasons, stating that they had not prepared powerpoint presentations before. Some of the preservice teachers' opinions about preparing posters are as follows:

S1: 'I had difficulty related to the simplicity of the content.'

S2: 'I had difficulty because I was sensitive about the layout and I wanted it to be visually more aesthetic.'

S3: 'I mulled it over so as to make the subject in order and support the previous one.'

S7: 'Since I had made tens of presentations until that day, I prepared it easily.'

In the content analysis made to see if the preservice teachers had difficulty in preparing concept maps, first codes were formed according to the concepts obtained from the preservice physics and chemistry teachers' answers; and, finally, they were gathered under the theme of preparing a concept map.

Table 5.

Results belonging to the analysis of the question about the preservice physics and chemistry teachers' opinions about difficulty in preparing concept maps

Codes	f	%	Category	Theme
To have sufficient information	53	84	Enough to prepare concept map	Concept map preparation
Lack of information	8	13	Inadequate in preparing concept map	
Too many concepts	2	3		
Difficulty in building relationships between concepts	2	3		

As it is seen in Table 5, 84% of the preservice physics and chemistry teachers stated that they did not have difficulty in preparing concept maps. However, the preservice teachers who reported having had difficulty in preparing concept maps stated that they had insufficient knowledge, generally because they had not prepared concept maps before. Moreover, they had difficulty in associating these concepts with one another because there were too many concepts in their subjects.

Some of the preservice teachers' opinions about preparing concept maps:

S20: 'I could not prepare a very detailed concept map.'

S21: 'Since there were a lot of concepts, I could not know where to start.'

S22: 'I learned that the same concept cannot be written on a concept map.'

In the content analysis made to see if the preservice teachers had difficulty in preparing worksheets, first, codes were prepared according to the concepts obtained from the preservice physics and chemistry teachers' answers; then six codes and two categories were formed; finally, they were gathered under the category of preparing worksheets.

Table 6.

Results belonging to the analysis of the question related to the preservice physics and chemistry teachers' having difficulty in preparing worksheets

Codes	f	%	Category	Theme
To have sufficient information	15	24	Enough to prepare worksheets	Worksheets preparation
To be ready on the internet	34	54		
Preparing worksheets for the first time.	8	13	Inadequate in preparing worksheets	
Difficulty being remarkable.	2	3		
Difficulty preparing questions	3	5		
Difficulty in preparing puzzles	5	8		

As it is seen in Table 6, 78% of the preservice physics and chemistry teachers stated having prepared the worksheet easily by using the Internet, or due to having sufficient knowledge. However, the preservice teachers having had difficulty in preparing the worksheet generally stated that they had not prepared worksheets before, which is why they had difficulties in preparing questions, creating puzzles and making the worksheet attractive.

Some of the preservice teachers' opinions about preparing worksheets are as follows:

S24: 'I worked a lot to make it appeal to students.'

S3: 'I had difficulty in preparing the evaluation questions in the worksheet.'

S63: 'I had difficulty in preparing questions related to the subject.'

S61: 'I worked a lot to prepare a worksheet with visuality.'

S30: 'I had a lot of difficulty because I prepared a worksheet for the first time.'

In the content analysis made to see if the preservice teachers had difficulty in designing activities/experiments, first, codes were formed in accordance with the concepts obtained from the preservice physics and chemistry teachers' answers; second, nine codes and two categories were formed; finally, they were gathered under the theme of designing experiments.

Table 7.

Results of the analysis of the question related to the preservice physics and chemistry teachers' having difficulty in designing activities/experiments

Codes	f	%	Category	Theme
Finding from the internet	34	54	Designing experiments enough	Designing experiments
Using an experiment	5	8		
Difficulty to find interesting experiments	8	13	Designing experiments insufficient	
Difficulty finding the appropriate experiment for the subject and level	5	8		
Difficulty to find interesting experiment	2	3		
Finding experiments to help you learn	2	3		
Difficulty in reaching the result in the experiment	5	8		
Material and insufficient facilities	7	11		
Inability to find on the internet	2	3		

As it is seen in Table 7, 62% of the preservice physics and chemistry teachers stated that they did not have difficulty because of benefiting from the Internet or using a known experiment/activity carried out before. However, the preservice teachers who reported having had difficulty in designing experiment/activity generally mentioned different difficulties regarding finding experiments/activities.

Some of the preservice teachers' opinions about preparing activity/experiment design are as follows:

S1: 'Since I had problems in obtaining some materials, I had difficulty. Moreover, we did not have sufficient possibilities.'

S2: 'I spent a lot of effort to obtain results which I desired in the experiments.'

S31: 'I had difficulty in finding an experiment with which I could teach my subject better.'

S34: 'I could find an experiment related to my subject on the Internet.'

S37: 'I watched many experiments on websites, but I could not find an experiment which was to catch students' interest.'

S38: 'I used a experiment carried out before.'

From the findings belonging to the third question of the study, it was concluded that while 37% of the preservice teachers found the program content insufficient in preparing and using materials, 63% found it sufficient.

Some of the preservice teachers' opinions about this subject are as follows:

S23: "There is insufficient material in the book of MNE".

S8: "In order to clarify the subjects mentioned in the curriculum, I benefited from other resources".

S22: "Since the subjects are taught via the direct method in the book of MNE and the examples fall short of explaining the subjects, I needed some other materials".

4. DISCUSSION AND SUGGESTION

According to the findings obtained in the study, it is understood that the preservice teachers did not have difficulty in preparing powerpoint presentations and posters. Although the preservice teachers had frequently prepared powerpoint presentations and posters in previous years and showed this as a reason why they did not have difficulty in preparing them, when the materials which they prepared and presented were examined, some important insufficiencies such as the harmony of the transitions between the powerpoint slides, the slide content not emphasizing the important points of the subject, not including the skill of presenting the subject as a harmonic whole, the slide content not allowing for student interaction and their not including updated and life-based knowledge were determined and, what's more, it was observed that such subjects as their not being suitable for the levels of students and the purpose were not paid sufficient attention.

From these findings, it was understood that the preservice teachers evaluated the power point presentations and the posters only with their formal dimensions and, in this sense, they saw themselves sufficient. It is observed that the obtained findings overlap the ones obtained by Usta (2015) in relation to the visual design, which is necessary for taking into consideration in the preparation of materials. Additionally, the preservice teachers, who stated having difficulty in preparing powerpoint presentations and posters, expressed that they generally used the readymade templates from the Internet and thought that it was enough to follow the rules of preparing posters. These results also overlap the findings of Özer and Tunca (2014).

In the interviews held with the participants, these insufficiencies were discussed, and many preservice teachers clearly stated having noticed the insufficiencies in the powerpoint presentations and the posters which they had prepared.

That the use of concept maps as an effective learning technique develops students' thinking, analyzing, problem solving and creating abilities was stated by many researchers (Novak & Gowin, 1984). For this purpose, it is considered that it is important that preservice teachers should have the skill of preparing quality concept maps as materials. Although many preservice teachers saw themselves sufficient at preparing concept maps in the study, it was observed when their works were examined that they either included too many concepts or they prepared the concept maps in complex structure or in a way they had insufficient contents. Some students considering to have had difficulty, expressed that they had fallen short of establishing the relationships between the concepts and simplifying them sufficiently. These results are similar with the findings of Aksüt and Bahar (2017).

Moreover, about the worksheets, another material which the preservice teachers were asked to prepare, the preservice teachers generally stated not having had any difficulty. However, when their works were examined, it was observed that they could not exhibit a performance in which they exhibited their originality and creativity. They preferred to depend on the examples available on the Internet and various resources. Moreover, the preservice teachers, who stated having had difficulty, explained this situation generally by attributing to technological insufficiencies. In the study, although the preservice teachers expressed that the use of worksheets in physics and chemistry lessons would provide many benefits and be effective on the determination of students' learning levels, it was seen that the preservice teachers preferred the worksheets mostly in the end of the lesson with the aim of evaluation. This finding overlaps those of Bozdoğan (2007) in relation to the use of worksheets.

The findings obtained in the study reveal that the preservice teachers generally had more difficulty in designing and preparing activities/experiments. When the reasons which they stated are examined, it is seen that they prefer to perform existing, known activities and experiments instead of using their own creativity and knowledge. In fact, the preservice teachers, who stated not having difficulty, expressed that they completely used the activity/experiment examples which they took readily from the Internet and other resources. The main problem seen about this matter was the preservice teachers' knowledge insufficiencies about designing experiments. This result has also been reported in many studies (Aydoğdu, Tatar, Yıldız & Buldur, 2012; Pekbay & Kaptan, 2014; Çelik & Özbek, 2013). For, a laboratory

activity includes much more than performing a pre-determined ctivity. The act of performing an experiment has a structure covering and integrating all the steps of the scientific method; that is to say, the act of performing an experiment is a whole. Comprehending the hierarchical structure of the scientific method becomes possible through having students acquire these skills. Hence, it is clear that our students' knowledge and skills of designing and performing experiments (Ergül, 2016).

In conclusion, it can be stated that the preservice teachers did not attach sufficient importance and allocate the required time to the preparation and the use of materials and, in this context, try to exhibit such important characteristics as being original, creative and inquisitive. This situation can also be evaluated as a conclusion of existing practices in our education system. Based on these results, it can be suggested in the direction of the findings obtained, that the infrastructure of the education faculties is increased to the level where the preservice teachers can gain a lot of experience, creating platforms where teacher candidates can share their material development experiences, and emphasizing the importance of using imagination and knowledge together in preparing materials.

REFERENCES

- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 421-429.
- Aksüt, P., & Bahar, M. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Zihinsel Yapısına İlişkin Tanılayıcı Bir Çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 526-549.
- Aydoğdu, B., Tatar, N., Yıldız, E., & Buldur, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 292-311.
- Bozdoğan, A. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde çalışma yaprakları ile öğretimin öğrencilerin fen bilgisi tutumuna ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çelik, H., & Özbek, G. (2013). 7E Öğretim modelinin hipotez kurma ve değişken belirleme becerileri üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 31, 13-23.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., & Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Ergül, R. (2016). Overview of the Experimentation Procedures and Reflections on Science Education, *Developments in Educational Sciences* (pp.652-663). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegema yayıncılık
- Kazu, H., & Yeşilyurt, E. (2008). Öğretmenlerin öğretim araç-gereçlerini kullanım amaçları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 175-188.
- Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y., & Çiğdem, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara, Pegema yayıncılık
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Novak, J., & Gowin, D.B.(1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özer, Ö., & Tunca, N. (2014). Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanmaya yönelik görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 214-229.
- Pekbay, C., & Kaptan, F. (2014). Fen Eğitiminde laboratuvar yönteminin etkililiği ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması: Nitel bir çalışma. *Karaelmas journal and educational science*, 2, 1-11.
- Saka, A. Z., & Saka, A. (2005). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde mesleki becerilerini geliştirme düzeyi: Sakarya örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 81-177.

- Usta, E. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim materyali geliştirme süreçlerinin görsel ve mesaj tasarımı ilkeleri açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*,1((1), 1-14.
- Yelken Yanpar, T. (2009). Öğretmen adaylarının portfolyoları üzerinde grup olarak yaratıcılık temelli materyal geliştirmenin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 83-98
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu). (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 26.11.2014 tarihinde www.yok.gov.tr adresinden alınmıştır. Web-erişim: [https://www.yok.gov.tr/documents/10279/1\(1\), 1-14](https://www.yok.gov.tr/documents/10279/1(1), 1-14).

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Eğitimin bütün basamaklarında öğretim materyallerinin kullanılması, öğrencilerin dikkatlerini canlı tutarak, soyut kavramları somutlaştırıp öğrencilerin daha kolay ve kalıcı öğrenmelerini sağlamada önemli bir etkiye sahiptir. Özellikle fizik /kimya derslerinde kavramların soyut olması sebebiyle materyal kullanımı dersleri daha anlaşılır hale getirmektedir. Fizik/kimya derslerinin hem bilişsel hem de psikomotor becerilerin harmanlandığı bir yapıda olması sebebiyle öğretmen adayları tarafından öğretim materyallerinin nasıl hazırlanacağını ve kullanılacağını öğrenilmesi önemli bir yeterlidir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersi, materyal hazırlama ve kullanmaya ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçladığı için, öğretmen eğitimi programlarının temel derslerinden birisidir. Bu derste öğretmen adayları, öğretimde kullanabilecekleri farklı öğretim araçlarını tanımanın yanı sıra teknolojiyi kullanarak bir amaca yönelik olarak nasıl materyal hazırlayabileceklerini ve var olan öğretim materyallerini nasıl değerlendirebileceklerini öğrenmektedirler.

Bu çalışmada, formasyon eğitimi alan fizik/kimya öğretmen adaylarının, fizik ve kimya derslerinde lise müfredatında yer alan ve genellikle öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği bazı konuların gerektirdiği ilgili materyalleri bulma, materyalleri hazırlama ve bu materyalleri etkili şekilde kullanmasına yönelik olarak öz değerlendirme yapımları istenmiştir. Çalışmalar on hafta boyunca haftada 4 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Öğretmen adayları seçtikleri konularda poster, powerpoint sunumları, kavram haritaları, çalışma yaprakları ve deney/aktivite tasarımları gibi materyalleri hazırlamada güçlük çekiyor mu?

2. Öğretmen adayları en çok hangi materyalleri hazırlamada güçlük çekmektedir?

3. Öğretmen adayları materyal hazırlamada lise müfredatını yeterli buluyor mu?

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel araştırmalar, genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç, incelenen bir durumu etraflıca tanımak ve açıklamaktır (Çepni, 2018).

Araştırmanın katılımcılarını 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde formasyon eğitimi alan ve ölçütleri sağlayan 27 fizik ve 36 kimya olmak üzere toplam 63 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yapılandırıcı görüşme tekniklerinden açık uçlu anket yardımıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan materyal hazırlama ve sunma sürecine yönelik olarak 9 adet açık uçlu soru içeren, öz değerlendirme formları kullanılmıştır. Veri toplama aracı, öğretmen adaylarının poster, power point, kavram haritaları, çalışma yaprakları hazırlama ve etkinlik/deney tasarlamadaki zorlukları ile ilgili açık uçlu soruları içermektedir. Hazırlanan sorular alanında çalışmaları olan iki uzmanın görüşüne sunulmuş, gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya konulmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, anlamsal olarak birbirine benzeyen verileri kod ve temalar altında toplayarak bunları okuyucuya sunmaktır (Çepni, 2014). Araştırmada yöneltilen her soruya ilişkin öğretmen adaylarının verdiği cevaplar kendi içinde kodlanmıştır. Kodların benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve kategorilerden de temalara geçilmiştir. Temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik çalışmasını yapabilmek için veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak değerlendirildikten sonra araştırmacılar bir araya gelerek oluşturulan kod, kategori ve temaları birlikte inceleyerek görüş birliği sağlanıncaya kadar üzerinde çalışmış ve sonuçlandırmıştır.

Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü uygulanarak yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %91 olarak bulunmuş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir. İç geçerliliğin sağlanması için hazırlanan araştırma nitel araştırma konusunda uzman bir akademisyene sunulmuştur. Uzmandan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, fizik/kimya öğretmen adaylarının power point ve poster hazırlamada güçlük çekmediği anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları daha önceki yıllarda sıklıkla power point ve poster hazırladıklarını bu nedenle zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak hazırladıkları ve sınıf ortamında sundukları materyaller incelendiğinde; genellikle power point slaytları arasındaki geçişlerin uyumlu olmadığı, slayt içeriğinin öğrenci etkileşimine imkân vermemesi, güncel ve yaşam temelli bilgileri içermemesi gibi önemli eksiklikler saptanmış ve ayrıca öğrenci düzeyine ve amaca uygunluk gibi konulara yeterince dikkat etmedikleri görülmüştür. Bu bulgulardan, power point ve posterleri sadece şekilsel boyutuyla değerlendirdikleri ve bu anlamda kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmıştır. Elde edilen bulguların Usta (2015) 'nın çalışmasında da belirtilen materyal hazırlamada dikkat edilmesi gereken görsel tasarıma ait bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Ayrıca power point ve poster hazırlamada zorlanmadığını ifade eden öğrenciler, genellikle internetteki hazır şablonları kullandıklarını ve poster hazırlama kurallarına uymanın yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde bu eksiklikler tartışılmış ve pek çok aday hazırladıkları power point ve posterlerdeki eksiklerin farkına vardığını açık bir şekilde belirtmişlerdir.

Etkili bir öğrenme tekniği olan kavram haritası kullanımının öğretmen adayları açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada, kavram haritası hazırlamada pek çok aday kendini yeterli görmekte birlikte, çalışmalarını incelendiğinde; ya çok fazla kavramı dahil ettikleri karmaşık yapıda ya da kapsamı yetersiz olacak şekilde hazırlanmış kavram haritaları görülmüştür. Bazı öğretmen adayları, kavramlar arası ilişkileri kurmakta yetersiz kaldıklarını ve yeterince sadeleştiremediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Aksüt, ve Bahar, (2017)'ın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarından hazırlamaları istenen bir diğer materyal olan çalışma yaprakları konusunda da adaylar genellikle güçlük çekmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak çalışmalar incelendiğinde, özgünlük ve yaratıcılıklarını sergiledikleri bir sonuç ortaya koyamadıkları görülmüştür. İnternet ve çeşitli kaynaklarda mevcut örneklerle bağlı kalmayı tercih etmişlerdir. Güçlük çektiğini ifade eden adaylar da bu durumu genellikle bilgisayar kullanımındaki eksikliklerine bağlayarak açıklamışlardır. Yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının çalışma yapraklarını en fazla değerlendirme amacıyla dersin sonunda kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Fizik/kimya öğretmen adaylarının özellikle etkinlik/deney tasarlama ve hazırlamada daha fazla güçlük yaşadıklarını görülmektedir. Öğretmen adaylarının kendi yaratıcılıklarını ve

bilgilerini kullanmak yerine, mevcut bilinen etkinlik ve deneyleri yapma yolunu tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Güçlük çekmediğini ifade eden öğretmen adaylarının tamamı sınıf içi sunumda internet ve diğer kaynaklardan hazır olarak aldıkları deney/etkinlik örneklerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Temel sorun, adayların deney tasarlama konusundaki bilgi eksiklikleri olarak görülmüştür. Laboratuvar etkinliği önceden belirlenmiş bir aktiviteyi yapmaktan çok daha fazlasını içerir. Deney yapma eylemi, bilimsel yöntemin bütün basamaklarını kapsayan ve birleştiren yapıdadır; yani deney yapma eylemi bir bütündür. Bilimsel yöntemin kavranması, bilimsel süreç olarak tanımlanan hiyerarşik yapıdaki bu becerilerin kazandırılmasıyla gerçekleşir. Dolayısıyla öğrencilerimizin deney tasarlama, yapma bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı açıktır (Ergül, 2016).

Çalışmanın genelinde ulaşılan sonuç olarak; öğretmen adayların materyal hazırlama ve kullanma işine yeterince önem vermeyip gerekli zamanı ayırmadıkları, bu bağlamda önemli olan özgünlük, yaratıcılık, araştırmacılık gibi özelliklerini sergileme gayretini göstermedikleri söylenebilir. Bu durum, eğitim sistemimizdeki mevcut uygulamaların bir sonucu olarak da değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının hayal gücü ve bilginin birlikte kullanılmasıyla bütünleşen materyal geliştirme deneyimlerini paylaşabilecekleri ortak platformlar oluşturması önerilebilir.



EĞİTSEL OYUN, OKUMA-YAZMA-OYUN VE OKUMA-YAZMA-UYGULAMA YÖNTEMLERİNİN ÖĞRENME PROBLEMLERİNİ GİDERMEDEKİ ETKİSİ¹

Emre YILDIZ², Ümit ŞİMŞEK³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.659040	<p>Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları “Madde ve Değişim” ünitesinin öğretiminde uygulanan eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun, okuma-yazma-uygulama ve programa dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, kaygı ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada Erzurum ili merkezinde bir devlet ortaokuluna devam eden 149 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında önbilgi testi, akademik başarı testi, motivasyon ölçeği, kaygı ölçeği ve kalıcılık testi kullanılmıştır. Verilerin parametrik testlerin uygulanmasına uygun olduğu tespit edildiğinden analizlerde tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin akademik başarıları bakımından eğitsel oyun ve programa dayalı öğretim uygulanan öğrenciler arasında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonları açısından eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve programa dayalı öğretim uygulanan öğrenciler arasında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme kaygıları açısından tüm yöntemler arasında eğitsel oyun yöntemi lehine ve okuma-yazma-uygulama ve programa dayalı öğretim uygulanan öğrenciler arasında okuma-yazma-uygulama yöntemi lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bilgilerin kalıcılığı açısından tüm yöntemler arasında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin yaşadıkları öğrenme problemlerinin giderilmesinde daha etkili olduğu belirlenmiştir.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 13.12.2019	
Kabul 13.08.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Eğitsel oyun, işbirlikli öğrenme, başarı, motivasyon, kaygı, kalıcılık.	

THE EFFECT OF EDUCATIONAL GAME, READING-WRITING-GAME, AND READING-WRITING-APPLICATION METHODS ON ELIMINATING LEARNING PROBLEMS

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.659040	<p>This study aims to investigate the effects of educational games, reading-writing-game, reading-writing-application methods and program-based teaching applications on students' academic achievement, learning motivation, learning anxiety, and retention of knowledge in Matter and Alteration unit, in which students have learning problems. Pretest-posttest control group quasi-experimental design was used. The study was conducted with 149 5th grade students attending a public secondary school in the center of Erzurum. For data collection, prior knowledge, academic achievement and retention tests, motivation and anxiety scale test were used. For the data analysis, One-way ANOVA was used. Results showed that there was a significant difference in favor of the students who applied the educational game method over the students who applied educational game method and program based teaching in terms of students' academic achievements. A significant difference was also found in favor of the students who applied the educational game method over the students who applied the educational game, reading-writing-game</p>
<i>Article History:</i>	
Received 13.12.2019	
Accepted 13.08.2020	
<i>Keywords:</i>	
Educational game, cooperative learning, learning problems, achievement, motivation, anxiety, retention.	

¹ Bu araştırma Atatürk Üniversitesi tarafından 6267 nolu BAP ile desteklenmiştir. Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Atatürk Üniversitesi 11.11.2016 tarihli 48553601-000-E.1600268066 sayılı karar doğrultusunda araştırma etik kurallarına uygundur.

² Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, emre.yildiz@atauni.ed.tr, OrcID: 0000-0001-6396-9183

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, simsekum@atauni.ed.tr, OrcID: 0000-0003-2010-9321

and program-based instruction in terms of students' learning motivation. There was an overall significant difference in favor of the educational game method, and in favor of the reading-writing-application method over students who applied reading-writing-application and program-based teaching in terms of students' learning anxiety. In terms of retention of knowledge, it was found that there was a significant difference in favor of the students who applied the educational game method among all methods. As a result, it was determined that the educational game method is more effective in eliminating the learning problems experienced by the students.

GİRİŞ

Günümüz toplumları araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgi üreten ve var olan bilgiyi yeni formlara dönüştüren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İstenilen tarzda bireylerin yetişmesi bireylere sunulan eğitim hizmetinin kalitesine bağlıdır. Eğitimin kalitesi öğrenme ortamındaki birçok durumdan etkilenmektedir. Özellikle bireylerin öğrenme sırasında karşılaştıkları öğrenme problemleri kaliteyi etkileyen unsurların başında gelmektedir. Birçok öğrenci öğrenme sırasında yaşadığı problemler nedeniyle öğrenme sürecinden istenilen verimi elde edememektedir. Öğrencinin bir konuyu öğrenirken diğer konulara göre zorluk yaşaması, öğrenme motivasyonunun düşmesi ve öğrenme kaygısının artması öğrenmeyi olumsuz etkileyen unsurların başında gelmektedir.

Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerle yeni edindikleri bilgiler arasında oluşturdukları bağlar sayesinde öğrenme gerçekleşmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları problem durumları neticesinde zihinlerinde yanlış yapılanmalar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin zihinlerinde oluşan yanlış yapılanmalar, kavramlara kendilerince farklı anlamlar yüklemelerine, ilerleyen yıllarda öğrenecekleri kavramların temellerinin zayıf olmasına, yeni kavramların da yanlış yapılandırılmasına ve kavramları günlük hayata uyarlamada sıkıntılar yaşamalarına neden olmaktadır (Buyruk & Korkmaz, 2016).

Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla bilişsel alana vurgu yapıldığı ve duyuşsal alanın geri planda kaldığı görülmektedir (Tuan, Chin & Shieh, 2005). Ancak öğrenme sırasında bilginin anlamlandırılması sırasındaki bilişsel süreçler, duyuşsal faktörlerden etkilenmektedir. Öğrenme motivasyonu ve kaygısı bu duyuşsal faktörlerin başında gelmektedir. Öğrenme kaygısı; bireylerin öğrenmelerini engelleyen, olumsuz tutum geliştirmelerine neden olan, stres, huzursuzluk ve endişe gibi hislerin oluşmasına yol açan öğrenme üzerinde etkili faktörlerden biridir. Kaygının optimum düzeyde olması öğrenmeyi olumlu yönde etkilerken, kaygının düşük veya yüksek olması da öğrenme üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Köklü, 1996; Richardson & Suinn, 1972). Öğrenme motivasyonu, benzer şekilde öğrenme üzerinde etkili olan, öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilişsel süreç becerileri gibi farklı türden becerilerinin gelişiminde de rol oynayan bir duyuşsal değişkendir (Pintrich,

Marx & Boyle, 1993; Tuan, Chin & Sheh, 2005; Wolters & Rosenthal, 2000). Feni öğrenme açısından düşünüldüğünde, öğrenme motivasyonu ve kaygısı öğrenme ortamından, öğretmen ve öğrencilerin bireysel özelliklerinden, konudan ve konunun öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden etkilenen çok boyutlu bir yapıdır.

Yıldız (2019) tarafından yapılan araştırmada, “Madde ve Değişim Ünitesi” 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin öğrenme zorluğu, öğrenme motivasyonunun düşüklüğü, öğrenme kaygısının artması ve kalıcı bilgi edinemedikleri konulardan biri olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmaya göre, bu üniteye öğrenme problemleri yaşanmasının nedenleri; öğrenciler açısından konunun zor olması, öğrenirken ezbere yönelmeleri, konuda geçen kavramların fazlalığı ve yabancı olması, kavramları birbirine karıştırmaları, kavramların soyut olması ve seviyelerine uyarlanamaması, konunun sıkıcı olması, stres ve korku yaşamaları, aktif öğrenme yapılmaması, derslerin anlatım tekniği ile işlenmesi, etkinliklerin yetersizliği ve öğretmenle öğrencilerin aralarındaki iletişim eksikliğidir. Yine araştırmada, öğretmenlerin bu konunun öğretiminde genellikle anlatım, gösteri, soru-cevap tekniklerini kullandıkları akıllı tahta uygulamalarında ve ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yaptıkları ve soru/problem çözdükleri görülmüştür. Öğrenci ve öğretmenlere göre yaşanan öğrenme problemlerinin eğlenceli dersler, konunun basitleştirilmesi ve somutlaştırılması, ilgi çekici etkinlikler, grup çalışmaları ve eğitsel oyunlar aracılığıyla çözüme kavuşacağı belirtilmiştir.

Öğrenci-öğretmenlerin çözüm önerilerinden biri olan eğitsel oyunların alan yazında öğrenme üzerinde etkili olduğunu gösteren birçok araştırma yer almaktadır (Ajibade & Ndububa, 2008; Bayırtepe & Tüzün, 2007; Bayat, Kılıçaslan & Şentürk, 2014; Braude & Corey, 2006; Cady, 2005; Coşkun, Akarsu & Karaiyer, 2012; Karamustafaoğlu & Kaya, 2013; Önen, Demir & Şahin, 2012; Saracaloğlu & Aldan Karademir, 2009; Yıldız, Şimşek & Ağdaş, 2018; Yıldız, Şimşek & Araz, 2016). Eğitsel oyun yöntemi, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla gerçek bir eğlence ortamında öğrencilerin etkileşimlerini artırarak daha etkin öğrenmeler sağlayan eğitsel oyunların öğrenme ortamlarında kullanılması içeren aktif öğrenme yöntemlerinden biridir (MacKenzie, 2014; Michael & Chen, 2006). İyi bir şekilde planlanarak tasarlanan eğitsel oyunlar, öğrencilere doğal yaşantılar yoluyla birçok bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra eğitimcilere, öğrencilere ve araştırmacılara birçok fayda sağlamaktadır (Akandere, 2012; Bilen, 2002; Braude & Corey, 2006; Cady, 2005; Owens, 1997; Özdoğan, 2014; Şahin & Yıldırım, 1999):

- Öğrenme ortamını eğlenceli hale getirerek etkin öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar.

- Bilgilerin kalıcılığını artırır.
- Öğrenciler oyun sırasında kendilerini en doğal halleriyle ortaya koyduğundan öğrencilerin birbirini ve öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanınmasını sağlar.
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve hayal gücünü artırır.
- Öğrenme eksikliklerini tamamlar ve yanlış öğrenmeleri düzeltir.
- Sınıf ortamındaki disiplin problemlerinin azalmasını sağlar.
- Dersi ve konuyu ilgi çekici hale getirir.
- Öğrenme motivasyonunu artırır. Stres, kaygı, korku vb. durumların azalmasını sağlar.
- Akran öğrenimi artırır.
- Soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlar.
- Konunun öğrenci seviyesine uygun basit ve anlaşılır hale gelmesine yardımcı olur.
- Dikkat süresini artırır.
- Hoşgörü, saygı, kendini ifade etme, sorumlulukların paylaşımı ve üstlenilmesi, iletişim ve özgüvenin artmasını sağlar.

Öğrenci-öğretmenlerin çözüm önerilerinden bir diğeri olan grup çalışmasına göre çok daha kapsamlı ve faydalı olan işbirlikli öğrenme modeli birçok yöntem ve tekniği ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerden gelişimlerini sağlayan bir aktif öğrenme stratejisidir (Açıkgöz, 1992; Hazne & Berger 2007; Slavin, 1980, 1987; Şimşek, 2007). İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlama, problem çözme, araştırma ve sorgulama becerilerini artırma gibi faydalarının yanı sıra birçok faydası bulunmaktadır (Baleghizadeh, 2012; Ebrahim, 2012; Eymur & Geban, 2016; Fabian, Topping & Barron, 2018; Gallardo, Cirugeda & Rubio, 2012; Gillies, 2006; Hennessy & Evans, 2006; Huang, Huang & Yu, 2011; Kibirige & Lehong, 2016; Rabgay, 2018; Shekarey, 2012; Slavin, 1983, 1990, 1991, 1992, 1996; Zentall, Kuester & Craig, 2011):

- Öğrenme motivasyonunu artırır, kaygı ve stres düzeyini azaltır ve derse karşı olumlu tutum gelişmesini sağlar.
- Hoşgörü, saygı, kendini ifade etme, sorumluluk alma, dayanışma, aidiyet, yardımlaşma gibi becerileri geliştirir.
- Derse ve konuya ilgiyi ve isteği artırır.
- Eleştirel düşünme, analiz ve sentez gibi yetenekleri geliştirir.

- Özgüveni artırır.
- Birlikte karar alma, uygulama ve grup olma bilincinin oluşmasını sağlar.

Öğrenci-öğretmenlerin önerileri ve literatürde bahsedilen faydaları göz önüne alınarak öğrencilerin “Madde ve Değişim Ünitesinde” yaşadıkları öğrenme problemlerinin çözümünde eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenme modelinin etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla eğitsel oyun (EO) yöntemi, işbirlikli öğrenme modelinde yer alan okuma-yazma-uygulama (OYU) yöntemi ve eğitsel oyun entegre edilmiş işbirlikli öğrenme modeli olan okuma-yazma-oyun (OYO) yöntemlerinin etkileri birbirleri ve öğretmenlerin alışagelmiş uygulamalarını gerçekleştirdiği programa dayalı öğretim (PDÖ) ile karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerin öğrenme zorluğu, motivasyon düşüklüğü, öğrenme kaygısı ve bilgilerin kalıcı olmaması öğrenme problemlerini yaşadıkları “Madde ve Değişim” ünitesinin öğretiminde uygulanan eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun, okuma-yazma-uygulama ve programa dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, kaygı ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın problem durumu: “Öğrencilerin öğrenme problemleri yaşadıkları “Madde ve Değişim” ünitesinin öğretiminde uygulanan EO, OYO, OYU yöntemlerinin ve PDÖ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, kaygı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiş ve aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. EO, OYO, OYU yöntemlerinin ve PDÖ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi nedir?
2. EO, OYO, OYU yöntemlerinin ve PDÖ uygulamalarının öğrencilerin öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisi nedir?
3. EO, OYO, OYU yöntemlerinin ve PDÖ uygulamalarının öğrencilerin öğrenme kaygıları üzerindeki etkisi nedir?
4. EO, OYO, OYU yöntemlerinin ve PDÖ uygulamalarının öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisi nedir?

YÖNTEM

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir (Mcmillan & Schumacher, 2006). Deneysel desene ait plan Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1.

DeneySEL desenin planı

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest
<ul style="list-style-type: none">•Deney Grubu-1•Deney Grubu-2•Deney Grubu-3•Kontrol Grubu	<ul style="list-style-type: none">•ÖBT•FMÖ-ön•FKÖ-ön	<ul style="list-style-type: none">•EO•OYO•OYU•PDÖ	<ul style="list-style-type: none">•ABT-son•FMÖ-son•FKÖ-son•ABT-kalıcılık

Araştırma öntest olarak Önbilgi Testi (ÖBT), Öğrencilerin Fen Öğrenimi Motivasyon Ölçeği (FMÖ-ön) ve Fen Öğrenimi Kaygı Ölçeği (FKÖ-ön) uygulanması ile başlamıştır. Deney Grubu-1’de eğitsel oyun (EO) yöntemi, Deney Grubu-2’de okuma-yazma-oyun (OYO) yöntemi, Deney Grubu-3’te okuma-yazma-uygulama (OYU) yöntemi ve kontrol grubunda programa dayalı öğretim (PDÖ) uygulanmıştır. Araştırma sontest olarak Akademik Başarı Testi (ABT), FMÖ-son ve FKÖ-son uygulanması ile tamamlanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan 8 hafta sonra bilgilerin kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla ABT-kalıcılık testi yapılmıştır.

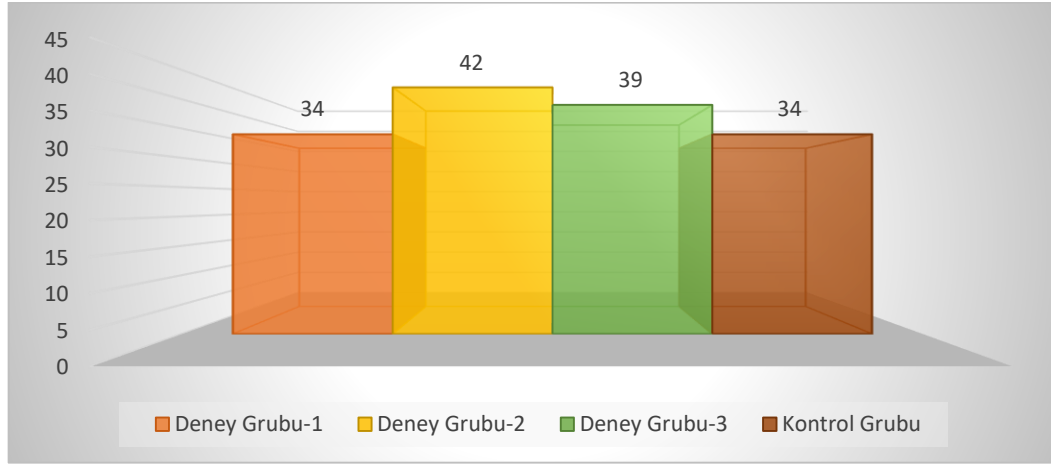
48553601-000-E.1600268066 sayılı Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Uygunluk-onay belgesine göre bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilim etiğine aykırı bir durum yoktur.

Çalışma Grubu

Araştırma 2017-2018 akademik yılında Erzurum ili merkez bölgede bulunan bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okulda bulunan beşinci sınıf düzeyindeki şubeler arasında kura çekilerek deney ve kontrol grubuna atama yapılmıştır. Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dağılımı Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2.

Öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına dağılımı



Şekil 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin 34’ü EO yönteminin uygulandığı Deney Grubu-1’de, 42’si OYO yönteminin uygulandığı Deney Grubu-2’de, 39’u OYU yönteminin uygulandığı Deney Grubu-3’te ve 34’ü PDÖ’nün uygulandığı kontrol grubunda yer almaktadır.

Deney Grubu-1’de 18 kız, 16 erkek öğrenci; Deney Grubu-2’de 22 kız, 20 erkek öğrenci; Deney Grubu-3’te 19 kız, 20 erkek öğrenci ve kontrol grubunda 16 kız ve 18 erkek öğrenci bulunmaktadır. Deney Grubu-1’de 3 öğrenci 0-500 ₺, 4 öğrenci 501-1000 ₺, 4 öğrenci 1001-1500 ₺, 12 öğrenci 1501-2000 ₺, 11 öğrenci 2001₺-üzeri ekonomik gelire; Deney Grubu-2’de 6 öğrenci 0-500 ₺, 3 öğrenci 501-1000 ₺, 9 öğrenci 1001-1500 ₺, 7 öğrenci 1501-2000 ₺, 17 öğrenci 2001₺-üzeri ekonomik gelire; Deney Grubu-3’te 4 öğrenci 0-500 ₺, 3 öğrenci 501-1000 ₺, 10 öğrenci 1001-1500 ₺, 7 öğrenci 1501-2000 ₺, 15 öğrenci 2001₺-üzeri ekonomik gelire; kontrol grubunda 6 öğrenci 0-500 ₺, 7 öğrenci 501-1000 ₺, 8 öğrenci 1001-1500 ₺, 5 öğrenci 1501-2000 ₺ ve 8 öğrenci 2001₺-üzeri ekonomik gelire sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Ön bilgi Testi

Öğrencilerin “Madde ve Değişim” ünitesine yönelik ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle ünite için MEB tarafından belirlenen kazanımları ve bilişsel hedef alanlarını içeren belirtke tablosu hazırlanmıştır. 30 maddeden oluşan testin taslak hali uzman değerlendirme formu ile birlikte Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 3 alan uzmanının ve MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapan 3 fen bilimleri öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlar testi kapsam geçerliği, soruların anlaşılabilirliği, öğrenci seviyesine uygunluğu ve biçimsel yapı açısından incelemiştir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak testte düzenlemeler yapılmış ve pilot uygulamaya hazır

hale getirilmiştir. Pilot uygulama 5. sınıfa devam eden 124 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamadan elde edilen verilerin analizleri sonucunda, testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,79 olarak hesaplanmıştır. Test maddelerinin madde güçlük indeksleri 0,32 ile 0,61 arasında değişim göstermektedir ve testin ortalama madde güçlük indeksi 0,49 olarak hesaplanmıştır. Test maddelerinin ayırt edicilik indeksleri 0,31 ile 0,68 arasında değişmektedir. Testten alınacak olan toplam puan doğru yapılan maddelere 3,33 puan, yanlış yapılan ve boş bırakılan maddelere 0 puan verilerek hesaplanmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 0'dır.

Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin “Madde ve Değişim” ünitesine yönelik akademik başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İlk olarak MEB tarafından belirlenen ünite kazanımları ve bilişsel hedef alanlarını içeren belirtke tablosu hazırlanmıştır. Oluşturulan testin 25 soruluk taslak hali Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 3 alan uzmanının ve MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapan 3 fen bilimleri öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan testi kapsam geçerliği, öğrenci seviyesine uygunluğu, maddelerin anlaşılabilirliği açılarından ve biçimsel yönden incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda test maddeleri pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulamalarda 5. sınıfa devam eden 134 öğrenci ile çalışılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Test maddelerinin madde güçlük indeksleri 0,29 ile 0,70 arasında değişim göstermektedir ve testin ortalama madde güçlük indeksi 0,44 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksleri 0,30 ile 0,73 arasında değişmektedir. Öğrencilerin test puanları doğru cevaplara 4 puan, yanlış cevaplara ve boş bırakılan maddelere 0 puan verilerek hesaplanmaktadır. Testten alınabilecek maksimum puan 100 ve minimum puan 0'dır.

Öğrencilerin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öğrenme motivasyonlarını belirlemek amacıyla Tuan, Chin ve Shieh (2005) tarafından geliştirilen Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrencilerin Fen Bilimleri Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FMÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal hali 6 faktörlüdür ve 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçeye çevrildikten sonra anlam bütünlüğü ve dil geçerliğini sağlamak amacıyla fen bilgisi eğitimi, ölçme-değerlendirme ve yabancı dil uzmanlarından görüş alınmıştır. Ölçeğin ilk hali ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 659 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Ölçeğin

yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş ve ölçekteki madde sayısı 33'e düşürülmüştür. Ölçüt geçerliğini sağlamak amacıyla Fen Bilgisi Tutum Ölçeği kullanılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon katsayısının 0,73 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha İç Tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve Eşdeğer Yarılama yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87 ve eşdeğer yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı da 0,89 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları; ölçeğin özyeterlik alt boyutu için 0,71; aktif öğrenme stratejileri alt boyutu için 0,85; fen öğreniminin değeri alt boyutu için 0,74; performans amacı alt boyutu için 0,54; başarı amacı alt boyutu için 0,77 ve öğrenme ortamındaki özendiricilik alt boyutu için 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum indeksi değerlerinin istenilen aralıkta olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizleri için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,75 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlarına yönelik güvenilirlik katsayıları; ölçeğin özyeterlik alt boyutu için 0,89; aktif öğrenme stratejileri alt boyutu için 0,89; fen öğreniminin değeri alt boyutu için 0,85; performans amacı alt boyutu için 0,64; başarı amacı alt boyutu için 0,67 ve öğrenme ortamındaki özendiricilik alt boyutu için 0,67 olarak hesaplanmıştır.

Alınan puanın yüksek olması öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ve düşük olması ise motivasyonlarının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 33 ve maksimum puan 165'tir.

Fen Öğrenimi Kaygı Ölçeği

Öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik öğrenme kaygılarını belirlemek amacıyla Yıldırım (2015) tarafından geliştirilen Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddeleri oluşturulmadan önce fen öğrenimi kaygısı üzerine 15 öğrenci ile görüşme yapılmış ve ilgili literatürdeki araştırmalar incelenmiştir. 32 sorudan oluşan taslak form hazırlanarak kapsam ve görünüş geçerliklerinin sağlanması amacıyla 2 Dil uzmanı, 2 Ölçme ve Değerlendirme, 2 Alan uzmanından ve 1 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alan uzmanından görüş alınmış ve ölçekten 6 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin ilk hali ortaokul 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 844 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi, maddelerin ayırt edici özelliği ve madde toplam korelasyonları yöntemleri ile incelenmiştir. Bu analizler sonucunda ölçekten 7 madde çıkarılarak madde sayısı 19'a düşürülmüştür. Ölçeğin iç

tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha ile hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; ölçeğin öğrenci, içerik ve öğretim kaygısı alt boyutu için 0,88; dersten kaçınma kaygısı için 0,75 ve derse yönelik kaygı alt boyutu için 0,63 olarak hesaplanmıştır.

Geçerlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve uyum indeksi değerlerinin istenilen aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları; ölçeğin öğrenci, içerik ve öğretim kaygısı alt boyutu için 0,84; dersten kaçınma kaygısı için 0,85 ve derse yönelik kaygı alt boyutu için 0,76 olarak hesaplanmıştır.

Alınan puanın yüksek olması öğrencilerin fen öğrenimine yönelik kaygılarının yüksek olduğu ve düşük olması ise kaygılarının düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 19 ve maksimum puan 95'tir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizlerinde betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Öncelikle veriler parametrik testler ile analiz edilmeye uygunluğu açısından incelenmiştir. Field (2013), verilerin parametrik testlerle analiz edilebilmesi için:

- Eşit aralıklı ya da eşit oranlı ölçekte elde edilmesi,
- Gözlemlerin birbirinden bağımsız gerçekleşmesi,
- Normal dağılıma uyması (Shapiro- Wilks, Kolmogorov- Smirnov, Normal Q-Q Plots, Skewness, Kuartosis testleri ile test edilebilir) ve
- Grup varyanslarının eşit olması (Levene testi ile test edilebilir)

varsayımlarını sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Kullanılan önbilgi ve akademik başarı testi ve ölçeklerden elde edilen veriler eşit aralıklı ölçek türündedir. Verilerin normallik değerleri basıklık (skewness)-çarpıklık (kurtosis) katsayıları, merkezi eğilim ölçüleri ve Shapiro-Wilk normallik testi ile incelenmiştir. Skewness katsayısının %95 güven aralığında -2 ve +2 arasında olması durumunda verilerin normale yakın dağıldığı söylenebilir. Kurtosis katsayısının 0 olması tam normal dağılım olduğu anlamına gelir ve -1 ve +1 arasında dağılımın basık veya dik olmadığı söylenebilir. Merkezi dağılım ölçülerinden aritmetik ortalama ve ortanca (medyan) değerlerinin birbirine yakın olması durumunda dağılım normaldir denilebilir. Shapiro-Wilk testi sonucunda anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması, verilerin normal dağılıma uygun olduğu anlamına gelmektedir (Shapiro & Wilk, 1965).

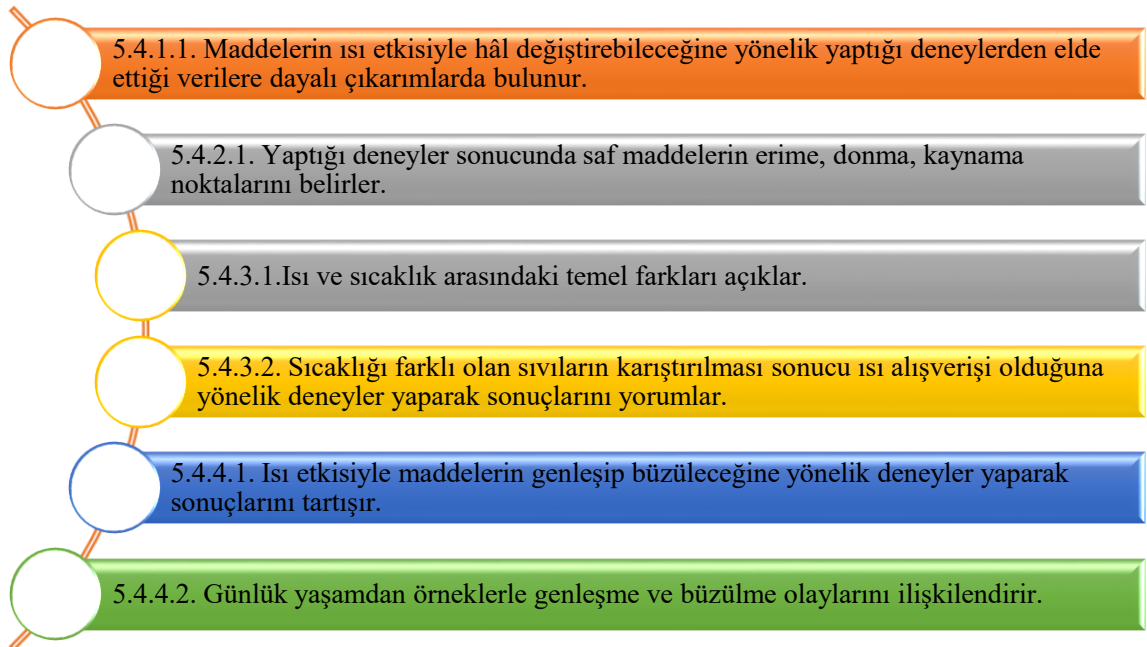
Varyansların homojenliği varsayımı Levene testi kullanılarak test edilmiştir. Bu test sonucunda anlamlılık değerinin 0.05'ten büyük olması durumunda grup varyanslarının homojen olduğu söylenebilir. Tek yönlü varyans analizlerinde Levene testi sonuçlarına göre, varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe, varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumlara Games-Howell kullanılmıştır.

Uygulama

Uygulamalar 2016-2017 akademik yılında yapılmıştır. Tüm yöntem uygulamaları sınıfın kendi fen bilimleri öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve yöntemlerin uygulanışlarının detaylı bir şekilde anlatıldığı Uygulayıcı Rehberi uygulamalar başlamadan 1 ay önce öğretmene verilmiştir. Uygulamalar başlamadan önce yöntem uygulamaları hakkında aralıklı olarak 2 defa seminer verilmiş ve uygulamalar süresince her hafta öğretmene o hafta yapılması gerekenler düzenli olarak hatırlatılmıştır. Madde ve Değişim ünitesi Maddenin Hal Değişimi, Maddenin Ayırt Edici Özellikleri, Isı ve Sıcaklık ve Isı Maddeleri Etkiler bölümlerinden oluşmaktadır. MEB müfredatında bu ünite için 26 ders saati ayrılmıştır. Üniteye ait kazanımlar Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3.

Madde ve Değişim ünitesi kazanımları



Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanışı

Bu yöntem için “Kutu Kutu Bilgi”, “Gen-Büz”, “Alın Yazısı” ve “Birleşen Harfler” eğitsel oyunları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Her oyunun başlangıcında oyun tanıtımı

yapılmış, kurallar detaylı bir şekilde açıklanmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Grup oyunlarında oyun grupları oluşturulurken başarılı-başarısız, özgüvenli-çekingen, kız-erkek öğrencilerin bir araya gelmesine özen gösterilmiştir. Her oyun turu tamamlandığında öğretmen oyunda öğrenilmesi istenilen kavramlara vurgu yaparak değerlendirmeleri yapmış ve kaybeden grup/grupların kaybetme nedenleri ile ilgili dönütler vermiştir.

Ünitenin her bölümü için “Kutu Kutu Bilgi Eğitsel Oyunu” kavram öğretimi amacıyla oynatılmıştır. Her gruba farklı renklerde bilgi kartları verilmiştir. Her bölümde kartlarda o bölüme ait bilgiler verilmiştir. Öğretmen masasına o bilgilerin ait olduğu kavramların yazılı olduğu kutular yerleştirilmiştir. Öğrenciler kendilerine gelen bilgi kartları hakkında grup arkadaşları ile konuşup tartışmalar yapmışlardır. Ancak diğer gruplarla bilgi paylaşımında bulunmamışlardır. Öğrenciler sırayla kutuların yanına giderek ellerindeki bilgi kartlarını kutulara atmışlardır. Bilgi kartını kutuya atarken de sesli bir şekilde bilgiyi tüm sınıfa okumuşlardır. Tüm kartlar kutulara atıldığında değerlendirme işlemi başlamıştır. Öğretmen tek tek kartları alarak bilgileri okumuş ve doğru kutuya atılıp atılmadığını sınıfa açıklamıştır. Doğru kutuya atılan her bilgi için grup 1 tane artı ve yanlış atılan her bilgi için 1 tane eksi almıştır. Grubun aldığı artılar eksilerden çıkarılarak grup puanı belirlenmiştir. Değerlendirmenin sonunda en fazla puanı alan grup, kutuların yanına gelmiş ve her kutuya ait bilgileri sırasıyla tekrar etmiştir. Her bölüm için hazırlanan etkinlikler oyunlaştırılarak yapılmıştır. Her bölüm sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan ödevler öğrencilere verilmiş ve bir sonraki ders saatinde öğretmen tarafından kontrolleri sağlanmıştır. “Isı Maddeleri Etkiler” bölümü için ayrıca “Gen-Büz Eğitsel Oyunu” oynatılmıştır. Sınıf listesinden bir öğrenci ebe olarak seçilmiştir. Sınıftaki sıralar arka tarafa doğru itilerek sınıfın ortasında geniş bir alan açılmıştır. Ebe sınıfın ortasına geçmiştir. Etrafında sınıftan rastgele seçilen 5 oyuncu çember oluşturmuştur. Sınıftaki tüm öğrenciler oyuna katılacağından her öğrenci sıra olmadan yanan bir arkadaşının yerine oyuna girmiştir. Ebe olan kişi yere çömelmiş ve “Gen-Gen” veya “Büz-Büz” diye bağıarak ayağa kalkmıştır. Etrafındaki oyuncular ebe “Gen-Gen” diye bağırdığında genleşme ile ilgili bir örnek ve “Büz-Büz” diye bağırdığında büzülme ile ilgili bir örnek vermiştir. Oyuncular yanlış bir örnek verirse veya başka bir oyuncunun verdiği örneği tekrar söylerse ebe onu oyundan çıkarmıştır. Oyundan çıkan öğrencinin yerine sınıftan bir oyuncu oyuna girmiştir. Ebe, oyuncu yanlış söylediğinde oyuncuyu oyundan çıkarmazsa bu sefer ebe oyundan çıkmış ve yerine sınıftan biri ebe olarak geçmiştir. Sınıftaki tüm öğrenciler oyuna girdikten sonra da oyun devam etmiştir. Bu sefer yanlış yapan oyundan çıkmış ve yerine başka

oyuncu girmemiştir. Ebe yanlış yaparsa ebe oyundan çıkmış ve oyuncularından biri ebenin yerine geçmiştir. Oyunun sonunda oyunda kalmayı başaran öğrenciler oyunu kazanmıştır.

Ünitenin bölümleri tamamlandığında kavramların pekiştirilmesi amacıyla hazırlanan Alın Yazısı Eğitsel Oyunu 4 saat süresince oynatılmıştır. Sınıftaki sıralar arka tarafa doğru itilerek sınıfın ortasında geniş bir alan açılmıştır. Hazırlanan taçlar öğrencilerin kafasına takılmış ve öğrenciler görmeden bir tane kavram taçtaki kartlığa geçirilmiştir. Öğrenciler sınıf içinde rastgele dolaşarak karşısına gelen arkadaşına kendisinin ne olduğunu bulmaya yönelik sorular sormuştur. Her arkadaşına 1 soru sorma hakkı verilmiş ve sorular Evet/Hayır soruları şeklinde sorulmuştur. Ben erime miyim? Ben sıcaklık mıyım? gibi doğrudan kavramı bulmaya yönelik soruların sorulması yasaklanmıştır. Bunu yapan öğrenci oyundan elenmiştir. Oyun bitiminde her öğrenci kendisinin ne olduğunu tahmin etmiştir. Tahminleri doğru olan öğrenciler oyunu kazanmıştır.

Son olarak değerlendirme türünde hazırlanan Birleşen Harfler Eğitsel Oyunu 6 saat süresince oynatılmıştır. Bilgi zarfları puanlar görünmeyecek şekilde öğretmen masasına sıralanmıştır. Küpler ise geniş bir kutuya karışık olarak konulmuştur. Gruplar sırayla öğretmen masasına gelmiştir. Grupça bir zarf seçmişlerdir. Grup üyelerinden biri zarfı açmış ve içindeki bilgiyi tüm sınıfın duyacağı şekilde okumuştur. Bilgi okunduğu anda öğretmen 30 saniyelik süreyi başlatmıştır. Bu süre içerisinde grup üyeleri küplerle kavramı oluşturmaya çalışmıştır. Grup 30 saniye içerisinde kavramı tam ve doğru olarak oluşturabildiğinde zarfın üzerinde yazılı olan puanı kazanmıştır.

Okuma-Yazma-Oyun Yönteminin Uygulanışı

Bu yöntem okuma, yazma ve oyun olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. Öğrenciler önbilgi düzeyleri, cinsiyet ve sosyoekonomik yapıları göz önüne alınarak grup içi heterojen ve gruplar arası homojen olacak şekilde dörder kişilik gruplara ayrılmıştır (sınıf mevcudundan dolayı 2 grup beşer kişiden oluşmuştur). Sıralar işbirlikli öğrenmeye uygun olarak grup üyelerinin yüz yüze etkileşime geçebileceği ve grupların birbirini rahatsız etmeyecekleri şekilde düzenlenmiştir. Grup üyeleri bir araya getirilerek grup ismi, grup logosu ve dönüşümlü grup başkanlarını belirlemeleri sağlanmıştır. Bu sayede grup üyelerinde grup bilincinin sağlanması, ortak karar alma ve uygulama gibi işbirlikli öğrenmenin temelini oluşturan davranışların yerleşmesi için ilk adım atılmıştır.

Gruplara araştırmacı tarafından hazırlanan okuma posterleri dağıtılmıştır. Grup üyeleri birlikte okuma posterinden konuya çalışmış, öğrencilerden biri posterde verilen bilgileri

okurken diğer grup üyeleri onu dinlemiş, gerektiğinde akıllı tahta veya farklı kaynaklardan konuyla ilgili ek bilgiler edinilmiş ve konu üzerinde grup tartışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu sırada öğretmen gruplar arasında dolaşarak grupların sorularını cevaplamış, gruplara sorular sorarak grup tartışmaları başlatmış ve konuyla ilgili ek bilgiler vermiştir. Bu noktada öğretmen tüm gruplara aynı bilgileri vermeye özen göstermiştir.

Okuma aşaması tamamlandığında okuma posterleri öğrencilerden alınmış ve tüm kaynaklar kaldırılmıştır. Gruplar okuma aşamasından akıllarında kalanlarla hiçbir kaynaktan yararlanmadan yalnızca zihinsel süreçlerle bir grup ürünü hazırlamıştır. Bu aşamada gruplar özgür bırakılmış poster, hikâye veya afiş tarzında grup ürünleri hazırlamıştır. Posterler istenildiği şekilde süslenmiştir. Ünite 4 alt bölümden oluştuğu için her bölümde okuma ve yazma çalışmaları gerçekleştirilmiş ancak her bölümde yapılan yazma çalışması bir önceki bölümde yapılan yazma çalışmalarına eklenerek devam etmiştir. Süreç sonunda her grup 4 bölümden oluşan tek bir grup ürünü sunmuştur. Her yazma çalışmasının sonunda öğretmen grup ürünlerini değerlendirerek gruplara eksikleri hakkında dönütler vermiştir. Grup ürünlerinin değerlendirmesinde okuma posterlerindeki içerik baz alınmış ve grup ürünlerinin okuma posterlerindeki içeriği %70 oranında yansıtması istenmiştir. Yazma aşaması tamamlandığında, bölüm ile ilgili etkinlikler eğitsel oyun yöntemindekine benzer şekilde oyunlaştırılarak gerçekleştirilmiştir. Ünitenin her bölümü için okuma, yazma ve etkinlikler yapılmış ve her bölümün sonunda ödevler grup üyelerinin birlikte yapabileceği şekilde grup ödevi olarak verilmiştir.

Bölümler tamamlandığında eğitsel oyun yönteminin sonunda oynatılan Birleşen Harfler Eğitsel Oyunu benzer şekilde 6 ders saati süresince oynatılmıştır.

Okuma-Yazma-Uygulama Yönteminin Uygulanışı

Bu yöntem okuma, yazma ve uygulama olmak üzere 3 aşamadan oluşmaktadır. Uygulamanın başlangıcında öğrenciler önbilgi düzeyleri, cinsiyet ve sosyoekonomik yapıları göz önüne alınarak grup içi heterojen ve gruplar arası homojen olacak şekilde dörder kişilik gruplara ayrılmıştır (sınıf mevcudundan dolayı 1 grup 3 kişiden oluşmuştur). İşbirlikli öğrenme düzeninin sağlanması için sıralar grup üyelerinin yüz yüze iletişim kurabileceği ve grupların birbirini rahatsız etmeyecekleri şekilde yerleştirilmiştir. Grup üyeleri bir araya geldiğinde ilk olarak grup ismi, grup logosu ve dönüşümlü grup başkanlarını belirlemeleri istenmiştir. Bu şekilde grup bilincinin oluşmasında, ortak karar alma ve uygulamada öğrencilerin gruplarına alışması sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan okuma posterleri gruplara dağıtılmıştır. Grup üyelerinden biri posterde yer alan bilgileri okurken diğer grup üyeleri arkadaşlarını dinlemiş, akıllı tahta ve farklı kaynaklardan ek araştırmalar yapmışlar ve okunan bilgilerle ilgili grup tartışmaları yapmışlardır. Grupların okuma posterlerine çalıştığı sırada öğretmen gruplar arasında dolaşarak gruplara sorular sormuş, grup tartışmaları başlatmış, konuyla ilgili ek bilgiler vermiş ve grupların sorularını cevaplamıştır. Öğretmen, tüm gruplara aynı bilgilerin sunulmasına özen göstermiştir.

Yazma aşamasında gruplar hiçbir kaynaktan faydalanmadan yalnızca akıllarında kalanlarla grup ürünlerini oluşturmuştur. Grup ürünlerinin türü bakımından gruplar serbest bırakılmış ve poster, hikâye, afiş tarzında grup ürünleri hazırlanmıştır. Gruplar ünitenin ilk bölümünde hangi türde yazma çalışması gerçekleştirmişse ünitenin diğer bölümlerinde de aynı türde devam etmiş ve her yazma çalışması bir öncekine eklenerek devam etmiştir. Sonuçta her grup 4 bölümden oluşan tek bir grup ürünü hazırlamıştır. Her bölüm için yazma çalışması tamamlandığında, öğretmen tarafından değerlendirilerek gruplara eksikleri hakkında dönütler verilmiştir. Grup ürünlerinin değerlendirmesinde okuma posterlerindeki içerik baz alınmış ve grup ürünlerinin %70 oranında okuma posterlerindeki içeriği yansıtması istenmiştir. Her bölümde okuma ve yazma çalışmaları tamamlandığında etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde etkinlikler okuma, yazma ve etkinliğin gerçekleştirilmesi şeklinde yapılmıştır. Her bölümün sonunda ödevler grup ödevi şeklinde verilmiştir.

Ünitenin bölümleri tamamlandığında, 6 ders saati süresince gruplar hazırladıkları grup ürünlerini diğer gruplara sunmuştur. Grupların ekstradan hazırlık yapmalarını önlemek için her dersin başında kura çekerek o derste sunum yapacak gruplar belirlenmiştir. Sunumlar sırasında öğretmen ve diğer gruplar sunum grubuna sorular sormuş ve sınıf tartışmaları yapılmıştır.

Programa Dayalı Öğretimin Uygulanışı

Bu yöntemde konuda yer alan kavramlar anlatım tekniği kullanılarak sunulmuştur. Öğretmen öncelikle öğrencilerin dikkatlerini derse çekmek için ilgi çekici bir giriş yapmıştır. Soru-cevap ve tartışma tekniklerinden mümkün olduğunca fazla yararlanılarak öğrenciler derse katılmaya teşvik edilmiştir. Öğretmen akıllı tahta uygulamalarını dersin istediği kısımlarında kullanma hususunda özgür bırakılmıştır. Bu sayede konu aktarımları akıllı tahta uygulamaları, görseller, videolar ve etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Ünitenin her bölümü tamamlandığında diğer yöntemlerde olduğu gibi etkinlikler gerçekleştirilmiş; ancak öğretmenin isteğine bağlı

olarak gösteri tekniği kullanılmıştır. Diğer yöntemlerde olduğu gibi her bölümde öğrencilere belirlenen ödevler verilmiş ve değerlendirmeleri yapılmıştır.

BULGULAR

1. Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Madde ve Değişim Ünitesi ÖBT'den elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

ÖBT'den elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu-1	34	27.94	9.17
Deney Grubu-2	42	33.40	12.42
Deney Grubu-3	39	31.97	12.13
Kontrol	34	32.18	10.18
Toplam	149	31.50	11.25

Tablo 1'de verilen sonuçlar incelendiğinde merkezde öğrenim gören Deney Grubu-2'ye ($\bar{X}=33.40$; $ss=12.42$) seçilen öğrencilerin Madde ve Değişim ünitesine yönelik önbilgi düzeylerinin diğer gruplardaki öğrencilerden yüksek olduğu ve Deney Grubu-1 ($\bar{X}=27.94$; $ss=9.17$) öğrencilerinin önbilgi düzeylerinin diğer gruplardaki öğrencilerden düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin önbilgi düzeyleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

ÖBT'den elde edilen verilerin tek yönlü ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	607.331	3	202.444	1.621	0.187
Gruplar içi	18111.917	145	124.910		
Toplam	18719.248	148			

Tablo 2'de verilen analiz sonuçlarına göre merkezde öğrenim gören EO, OYO, OYU yöntemleri ve PDÖ uygulanan öğrencilerin önbilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir; ($F_{(3,145)}=1.621$; $p>0.05$).

Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulanan Madde ve Değişim ünitesi ABT-son'dan elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

ABT'den elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu-1	34	73.35	18.68
Deney Grubu-2	42	68.24	17.16
Deney Grubu-3	39	65.13	18.34
Kontrol	34	58.35	15.60
Toplam	149	66.34	18.09

Tablo 3'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde en yüksek akademik başarı ortalamasının Deney Grubu-1 ($\bar{X}=73.35$; $ss=18.68$) öğrencilerine ve en düşük akademik başarı ortalamasının kontrol grubu ($\bar{X}=79.54$; $ss=14.20$) öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

ABT'den elde edilen verilerin tek yönlü ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	4049.714	3	1349.905	4.408	0.005	EO*-
Gruplar içi	44409.507	145	306.272			PDÖ
Toplam	48459.221	148				

* anlamlı farkın lehine olduğu grup

Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarına göre EO, OYO, OYU yöntemleri ve PDÖ uygulanan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir; ($F_{(3,145)}=4.408$; $p<0.05$; $\eta^2=0.084$). Cohen (1988) tarafından orta etki olarak sınıflandırılan eta-kare etki büyüklüğü 0.084 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğrencilerin akademik başarılarında gözlemlenen varyansın %8.4 oranında uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Anlamlı farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Scheffe analizi sonuçlarına göre EO yöntemi ($\bar{X}=73.35$) ve PDÖ ($\bar{X}=58.35$) uygulanan öğrenciler arasında EO yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

2. Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Uygulama başlangıcında öğrencilerin fen öğrenimine yönelik öğrenme motivasyonlarını belirlemek amacıyla uygulanan FMÖ-ön testinden elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

FMÖ-ön'den elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu-1	34	123.76	17.52
Deney Grubu-2	42	118.64	25.55
Deney Grubu-3	39	118.82	26.21
Kontrol	34	120.47	21.30
Toplam	149	120.27	23.04

Tablo 5'te verilen analiz sonuçları incelendiğinde uygulama başlangıcında Deney Grubu-1 (\bar{X} =123.76; ss=17.52) öğrencilerinin fen öğrenimi motivasyonlarının diğer gruplardaki öğrencilerden yüksek olduğu ve Deney Grubu-2 (\bar{X} =118.64; ss=25.55) ve Deney Grubu-3 (\bar{X} =118.82; ss=26.21) öğrencilerinin fen öğrenimi motivasyonlarının birbirine yakın ve diğer gruplardan düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

FMÖ-ön'den elde edilen verilerin tek yönlü ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	609.743	3	203.248	0.378	0.769
Gruplar içi	77975.975	145	537.765		
Toplam	78585.718	148			

Tablo 6'da verilen analiz sonuçlarına göre EO, OYO, OYU yöntemleri ve PDÖ uygulanan öğrencilerin uygulama başlangıcında fen öğrenimi motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir; ($F_{(3,145)}=0.378$; $p>0.05$).

Uygulama sonunda yöntemlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulanan FMÖ-son testinden elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

FMÖ-son'dan elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu-1	34	150.29	17.73
Deney Grubu-2	42	131.09	30.55
Deney Grubu-3	39	140.41	20.69
Kontrol	34	123.12	18.13
Toplam	149	136.09	24.68

Tablo 7’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde en yüksek fen öğrenimi motivasyon düzeyine sahip grubun Deney Grubu-1 (\bar{X} =150.29; ss=17.73) ve en düşük motivasyona sahip grubun kontrol grubu (\bar{X} =123.12; ss=18.13) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

FMÖ-son'dan elde edilen verilerin tek yönlü ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	14357.041	3	4785.680	9.159	0.000	EO*-OYO
Gruplar içi	75767.643	145	522.535			EO*-PDÖ
Toplam	90124.685	148				

* anlamlı farkın lehine olduğu grup

Tablo 8’de verilen analiz sonuçlarına göre uygulama sonunda EO, OYO, OYU yöntemleri ve PDÖ uygulanan öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir; ($F_{(3,145)}=9.159$; $p<0.05$; $\eta^2=0.159$). 0.159 olarak hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü Cohen (1988) tarafından büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonlarında gözlenen varyansın %15.9 oranında uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Games-Howell yapılmıştır. Analiz sonucunda EO ve OYO yöntemleri arasında EO (\bar{X} =150.29) lehine, EO ve PDÖ arasında EO lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

3. Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Uygulama başlangıcında öğrencilerin fen öğrenimine yönelik öğrenme kaygılarını belirlemek amacıyla uygulanan FKÖ-ön testinden elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

FKÖ-ön'den elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu-1	34	51,76	17,65
Deney Grubu-2	42	50,93	16,36
Deney Grubu-3	39	49,92	16,16
Kontrol	34	51,59	11,30
Toplam	149	51,01	15,48

Tablo 9’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde uygulama başlangıcında Deney Grubu-1 (\bar{X} =51.76; ss=17.65) ve kontrol grubu (\bar{X} =51.59; ss=11.30) öğrencilerinin fen öğrenimi kaygılarının birbirine yakın olduğu diğer gruplardaki öğrencilerden yüksek olduğu ve Deney Grubu-3 (\bar{X} =49.92; ss=16.16) öğrencilerinin fen öğrenimi kaygılarının birbirine yakın ve diğer gruplardan düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fen öğrenimi kaygıları arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

FKÖ-ön'den elde edilen verilerin tek yönlü ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p
Gruplar arası	77.085	3	25.69	0.105	0.957
Gruplar içi	35397.908	145	244.12		
Toplam	35474.993	148			

Tablo 10’da verilen analiz sonuçlarına göre EO, OYO, OYU yöntemleri ve PDÖ uygulanan öğrencilerin uygulama başlangıcında fen öğrenimi kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir; ($F_{(3,145)}=0.105$; $p>0.05$).

Uygulama sonunda yöntemlerin öğrencilerin öğrenme kaygıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulanan FKÖ-son testinden elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

FKÖ-son'dan elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu-1	34	23.18	9.37
Deney Grubu-2	41	39.37	17.51
Deney Grubu-3	39	36.13	11.29
Kontrol	32	46.37	16.65
Toplam	146	36.27	16.21

Tablo 11’de verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere uygulama sonunda Deney Grubu-1 (\bar{X} =23,18; ss=9,37) öğrencilerinin fen öğrenimi kaygılarının diğer gruplardan düşük olduğu ve en yüksek fen öğreniminin kaygısına kontrol grubu (\bar{X} =46.37; ss=16.65) öğrencilerinin sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin fen öğrenimi kaygıları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

FKÖ-son'dan elde edilen verilerin tek yönlü ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	9490.270	3	3163.423	15.709	0.000	EO*-OYO
Gruplar içi	28596.312	142	201.382			EO*-OYU
Toplam	38086.582	145				EO*-PDÖ OYU*-PDÖ

* anlamlı farkın lehine olduğu grup

Tablo 12’de verilen analiz sonuçlarına göre uygulama sonunda EO, OYO, OYU yöntemleri ve PDÖ uygulanan öğrencilerin fen öğrenimi kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir; $F_{(3,142)}=15.709$; $p<0.05$; $\eta^2=0.249$). 0.249 olarak hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü Cohen (1988) tarafından çok büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır. Öğrencilerin fen öğrenimi kaygılarında gözlenen varyansın %24.9 oranında uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin fen öğrenimi kaygıları arasındaki anlamlı farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Games-Howell yapılmıştır. Analiz sonucunda EO-OYO, EO-OYU, EO-PDÖ arasında EO ($\bar{X}=23.18$) lehine ve OYU yöntemi ile PDÖ arasında OYU ($\bar{X}=36.13$) lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

4. Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğretim yöntemlerinin öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulamalar tamamlandıktan 8 hafta sonra uygulanan Madde ve Değişim Ünitesi ABT-kalıcılık verilerine ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13.

ABT-kalıcılık’tan elde edilen betimsel istatistik sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss
Deney Grubu-1	34	62.59	17.80
Deney Grubu-2	42	61.52	13.58
Deney Grubu-3	39	56.31	18.70
Kontrol	34	40.47	12.91
Toplam	149	55.60	17.96

Tablo 13’te verilen analiz sonuçlarına göre Deney Grubu-1 ($\bar{X}=62.59$; $ss=17.80$) öğrencilerinin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinin diğer gruplardan yüksek olduğu ve kontrol grubu ($\bar{X}=40.47$; $ss=12.91$) öğrencilerinin diğer gruplardan düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı

olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.

ABT-kalıcılık’tan elde edilen verilerin tek yönlü ANOVA sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark
Gruplar arası	10936.349	3	3645.450	14.358	0.000	EO*-PDÖ
Gruplar içi	36815.490	145	253.900			OYO*-PDÖ
Toplam	47751.839	148				OYU*-PDÖ

*anlamli farkın lehine olduğu grup

Tablo 14’te verilen analiz sonuçlarına göre EO, OYO, OYU yöntemleri ve PDÖ uygulanan öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir; $F_{(3,145)}=14.358$; $p<0.05$; $\eta^2=0.229$). Cohen (1988) tarafından çok büyük etki olarak sınıflandırılan eta-kare etki büyüklüğü 0.229 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeylerinde gözlenen varyansın %22.9 oranında uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin bilgilerinin kalıcılık düzeyleri arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Games-Howell analizi sonuçlarına göre EO ile PDÖ arasında EO ($\bar{X}=62.59$) lehine. OYO ile PDÖ arasında OYO ($\bar{X}=61.52$) lehine. OYU ile PDÖ arasında OYU ($\bar{X}=56.31$) lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

“Madde ve Değişim” ünitesi ABT’den elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, EO yöntemi ve PDÖ uygulanan öğrenciler arasında EO yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu durumun eğitsel oyunların öğrencilerin severek ve isteyerek katıldıkları, yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği, kendi deneyimleriyle somut bilgiler elde ettikleri bir aktif öğrenme süreci olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanda yapılan araştırmalarda eğitsel oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin başarılarını artırmada ve öğrenmelerinde etkili olduğunu belirten diğer araştırma sonuçları ile uyumludur (Anderson, 2008; Aymen Peker, 2018; Çelik, 2017; Dowling, 2012; Koka, 2018; Yıldırım, 2012). Bu araştırmanın sonuçları, 5. sınıf öğrencilerinin başarıları üzerinde eğitsel oyunların etkisinin olmadığını belirten araştırmalar ile ters düşmektedir (Neimeyer, 2006; Zheng, 2012). Araştırma sonuçlarının ters düştüğü araştırmalar

incelendiğinde, bu araştırmalarda öğrencilerin oyun etkinlikleriyle etkileşimlerinin bu araştırma ile kıyaslandığında daha kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durumun araştırma sonuçlarında farklılığın oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

FMÖ-son analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları bakımından EO ve OYO yöntemleri arasında EO lehine, EO ve PDÖ arasında EO lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Eğitsel oyunların öğrencilerin severek isteyerek dâhil olduğu, dikkat çekici ve eğlenceli bir süreç olması nedeniyle, öğrencilerin motivasyonlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. EO ve OYO arasında ortaya çıkan farklılıktan dolayı, oyun oynamaya ayrılan süre arttığında öğrencilerin çok daha fazla motive olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, farklı örneklem gruplarında EO yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ortaya koyan araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Baisa, 2009; Bressler, 2014; Nunes, Soares & Catarino, 2018; Reynolds-Perez, 2017; Rouse, 2013; Say & Bağ, 2017; Toprac, 2008; Yıldız, Şimşek, & Aras, 2016).

FKÖ-son analiz sonuçlarına göre öğrencilerin fen öğrenimi kaygıları bakımından EO-OYO. EO-OYU. EO-PDÖ arasında EO lehine ve OYU yöntemi ile PDÖ arasında OYU lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel oyunların, sağladığı özgür öğrenme ortamının öğrencilerin yanlış yapma ve yapamama korkularını, grup arkadaşlarının birbirlerinin öğrenmeleri üzerindeki baskılarını oyunlardaki eğlence sayesinde hissetmemeleri nedeniyle öğrenme kaygılarını azaltmada etkili olduğu söylenebilir. OYU yönteminde öğrencilerin grup arkadaşları ile çalışmalarını sırasında yapamama ve başarısızlık gibi durumlardaki sorumluluğunun grupça paylaşılması öğrenciler üzerindeki stresin azalmasını sağladığı söylenebilir.

ABT-kalıcılık sonuçlarına göre, bilgilerin kalıcılığı bakımından EO ile PDÖ arasında EO lehine. OYO ile PDÖ arasında OYO lehine. OYU ile PDÖ arasında OYU lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin öğrenme sırasında kendi deneyimleri aracılığı ile yaparak yaşayarak öğrenmeleri gerçekleştirilmeleri nedeniyle EO, OYO ve OYU yöntemlerinde öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitsel oyunların (Alicı, 2016; Arıcı, 2017; Canbay, 2012; Gürpınar, 2017; Koka, 2018; Yıldırım, 2015), işbirlikli öğrenmenin (Arslan, 2016; Ballhel, 2014; Çalıklar, 2015; Kılınç, 2014) ve işbirlikli öğrenme ile eğitsel oyunların birlikte kullanılmasının (Yıldız, Şimşek & Ağdaş, 2018) farklı örneklem gruplarında bilgilerin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu belirten alandaki diğer araştırma sonuçları ile uyumludur.

ÖNERİLER

EO yöntemi öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğundan farklı konuların öğretiminde de uygulanabilir. EO yöntemi öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirmede etkili olduğundan motivasyonu düşük olan öğrencilerin motivasyonlarını artırmak amacıyla kullanılabilir. EO yöntemi öğrenme kaygısını azaltma üzerinde etkili olduğundan öğrenme kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygılarını azaltmak amacıyla kullanılabilir. EO yöntemi genel anlamda bilgilerin kalıcılığını artırmada etkili olduğundan öğrencilerin kalıcı bilgiler edinemedikleri konuların öğretiminde kullanılabilir. Benzer uygulamalar farklı konuların öğretiminde daha uzun sürelerde gerçekleştirilerek etkileri incelenebilir. Eğitsel oyun yönteminin uygulanması sırasında öğrencilere yöntemin tanıtımı mutlaka yapılmalı, oyun sırasında çıkacak tartışmaları önlemek adına mutlaka oyun kuralları oyun başında iyice öğretilmeli ve örnek oyun uygulaması yapılarak öğrenciler oyuna hazırlanmalıdır. Oyunda öğretilmek istenilen kavramların vurgulanması için ara değerlendirmeler yapılmalı ve kavramlar tekrar edilmelidir. Öğrencilerin oyunu kaybetme nedenleri hakkında dönütler hazırlanmalı, hangi kavramları doğru öğrenemedikleri için oyunu kaybettikleri hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. İşbirlikli öğrenmenin olmazsa olmazları olumlu bağlılık, her durumda birlikte hareket etme, birlikte kazanma ya da kaybetme gibi unsurlar hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve süreç boyunca işbirlikli öğrenme ruhuna zarar verebilecek durumların ortaya çıkmaması için süreç kontrol edilmelidir. İşbirlikli çalışmaya öğrencilerin hazırlanmasında grup isminin, rollerin ve dönüşümlü grup liderlerinin belirlenmesi oldukça faydalı olmaktadır. Ancak bu sürece tüm grup üyelerinin birlikte katılması herkesin fikrinin değerlendirilmesi ve sonuçta ortak bir karara varılması durumları dikkatli bir şekilde takip edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ajibade, Y., & Ndububa, K. (2008). Effects of word games, culturally relevant songs, and stories on students' motivation in a Nigerian English language class. *TESL Canada Journal*, 25(2), 27-48.
- Akandere, M. (2012). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 446690).

- Anderson, J. L. (2008). *The kids got game: Computer/video games, gender and learning outcomes in science classrooms*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 3318135).
- Arıcı, B. (2017). *Eğitsel oyunların Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Arslan, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinde akademik başarı, kalıcılık ve tutuma etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.445653)
- Aymen Peker, E. (2018). *5. sınıf "Canlılar dünyasını gezelim ve tanıyalım" ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Baghcheghi, N., Koohestani, H. R., & Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today*, 31(8), 877-882.
- Baisa, R. D. (2009). *The relationship of video game play to integrated scientific processing skills*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 3369694).
- Ballıel, B. (2014). *Webquest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.349037)
- Bayat, S., Kılıçaslan, H., & Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braude, S., & Corey, L. M. (2006). The confidence game. *Science and Children*, 44(1), 40-44.

- Bressler, D.M. (2014). *Is it all in the game? flow experience and scientific practices during an INPLACE mobile game.* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 3620797).
- Buyruk, B. & Korkmaz, Ö. (2016). Öğrencilerin fen bilimleri dersine dönük kavramları günlük hayatla ilişkilendirme durumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 159-172.
- Cady, S. (2005). Elemental food for thought. *The Science Teacher*, 72(6), 58-61
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7.sınıf öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320420)
- Coşkun, H., Akarsu, B. & Karaiper, A.İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93- 109.
- Çalıklar, Ş. (2015). *Atom kuramlarının öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları, epistemolojik inançları ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerine öğrenci takımları başarı bölümleri ve takım oyun turnuva yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.418208)
- Çelik, O. (2017). *Canlıları tanıyalım konusu için tasarlanan eğitsel oyunların 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.
- Dowling, A. (2012). *Rules of the game: Effects of a game-based metaphor on instructional activity design and the use of student mentors on learning outcomes in a middle school general science class.* (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 3530419).
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2016). The collaboration of cooperative learning and conceptual changes: Enhancing the students' understanding of chemical bonding concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 853-871. doi.org/10.1007/s10763-016-9716-z

- Fabian, K., Topping, K. J. & Barron, I. G. (2018). Using mobile technologies for mathematics: effects on student attitudes and achievement. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1119-1139. doi.org/10.1007/s11423-018-9580-3
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS* (4th ed.). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Gallardo, J. R., Cirugeda, I.L. & Rubio, C.M. (2012). Influence of cooperative learning on students' self-perception on leadership skills: A case study in science education. *Higher Education Studies*, 2(4), 40-48.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 476575)
- Hennessy, D., & Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-110.
- Huang, T.C., Huang, Y.M. & Yu, F.Y. (2011). Cooperative weblog learning in higher education: Its facilitating effects on social interaction, time lag, and cognitive load. *Educational Technology & Society*, 14(1), 95-106.
- Karamustafaoğlu, O. & Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla “yansıma ve aynalar” konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.
- Kılınç, A. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin (jigsaw tekniği) asitler ve bazlar konusunda öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.366288)
- Kibirige, I., & Lehong, M. J. (2016). The effect of cooperative learning on grade 12 learners' performance in projectile motions, South Africa. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(9), 2543-2556. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1250a>
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 505026)

- Köklü, N. (1996). “İstatistik Kaygı Ölçeği: Psikometrik Veriler”, *Eğitim ve Bilim*, 20 (102), 45-49.
- MacKenzie, J. R. (2014). Millennial interior design students’ perceptions concerning game-based learning in a lighting design course. Master Thesis, Colorado State University.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-Based inquiry*. (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Michael, D. & Chen, S. (2006) *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston, MA: Thomson Course Technology.
- Neimeyer, S. A. (2006). *An examination of the effects of computer-assisted educational games on student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 1437979).
- Nunes, P. S., Soares, A. A., & Catarino, P. (2018). Efeitos da construção de um jogo educativo de matemática nas atitudes e aprendizagem alunos: estudo de caso (Effects of the construction of an educational mathematics game on students' attitudes and learning: case study). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 5-21.
- Owens, K. D. (1997). Playing to learn: science games in the classroom. *Science Scope*, 20(5), 31-33.
- Önen, F., Demir, S. & Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 299-318.
- Özdoğan, B. (2014). *Çocuk ve oyun*. Ankara: Anı Yayınları.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199.
- Rabgay, T. (2018). The Effect of Using Cooperative Learning Method on Tenth Grade Students’ Learning Achievement and Attitude towards Biology. *International Journal of Instruction*, 11(2), 265-280. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11218a>
- Reynolds-Perez, C. (2017). *Experiences of middle and high school AVID students from an urban south texas school district who played college ready-the game*. (Yayımlanmamış

- doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 10641631).
- Richardson, F.C. & Suinn, R.M. (1972), “The mathematic anxiety rating scale: psychometric data”, *Journal of Counseling Psychology*, 19 (6), 551-554.
- Rouse, K. E. (2013). *Gamification in science education: The relationship of educational games to motivation and achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 3569748).
- Saracaloğlu, A.S. & Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.
- Say, S. & Bağ H. (2017). The Evaluation of the Effect of a Newly Designed Computer Game on 7th Grade Students’ Motivation Towards Science and Aggression. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5379-5393. doi. 10.12973/eurasia.2017.00831a
- Shapiro, S.S., & Wilk, M.B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Shekarey, A. (2012). Effects of cooperative learning on the development of students’ social skills. *Education Strategies in Medical Sciences*, 5(1), 31-37.
- Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (Vol. 14). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1991). Group rewards make groupwork work, *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.
- Slavin, R.E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and Empirical Perspectives. 145-173 in Hertz-Lazarowitz and Miller (Eds.) *Interaction in Cooperative Groups*, NY: Cambridge University Press.
- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.

- Şahin, Y. T. & Yıldırım, S. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Toprac, P. K. (2008). *The effects of a problem -based learning digital game on continuing motivation to learn science*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 3329870).
- Tuan, H.L, Chin, C.C. & Shieh, S.H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yıldırım, B. (2015). *Eğitsel oyun ve dönüt-düzeltilmenin öğrenme düzeyi ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 407553)
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-44.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı dil eğitiminde eğitsel oyunlar aracılığıyla mobil öğrenme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 323363)
- Yıldız, E. (2019). *5, 6, 7. sınıf fen bilimleri dersinde yaşanan öğrenme problemlerinin giderilmesinde eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Ağdaş, H. (2018). The Effects of Educational Game-Integrated Group Research Method on Academic Achievement, Attitude towards School, and Retention of Knowledge in Teaching Regulatory System. *Journal of Turkish Science Education*, 15(3), 91-105.

- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Ağdaş, H. (2018). The Effects of Educational Game-Integrated Group Research Method on Academic Achievement, Attitude towards School, and Retention of Knowledge in Teaching Regulatory System. *Journal of Turkish Science Education*, 15 (3), 91-105.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Aras, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Yılmaz, H. & Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.
- Zheng, M. (2012). *Fifth graders' flow experience in a digital game-based science learning environment*. (Yayımlanmamış doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No. 3521053).
- Zentall, S.S., Kuester, D.A., & Craig B. A. (2011). Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *Journal of Educational Research*, 104(1), 28-41.

EXTENDED ABSTRACT

The Matter and Alteration unit a topics which students have difficulty in learning, low learning motivation, increased learning anxiety, and lack of permanent knowledge. The reasons for learning problems in this unit are that the subject is difficult for students; technique, the inadequacy of activities and lack of communication with the teacher. Previously, it has been seen that teachers generally used narrative, demonstration, question-answer techniques in the teaching of this subject and performed activities in smartboard applications and textbooks and problem-solving. According to students and teachers, learning problems should be solved through fun lessons, simplification and concretization of the subject, interesting activities, group works and educational games.

The current study aims to identify the effects of educational games, reading-writing-game, reading-writing-application methods and program based teaching on students' academic achievements, learning motivations, learning anxieties and retention of knowledge in Matter and Alteration unit. The problem status of the research was as follows: "What is the effect of

educational games, reading-writing-game, reading-writing-application methods and program based teaching on students' academic achievements, learning motivations, learning anxieties and retention of knowledge in Matter and Alteration unit in which students have learning problems?"

A quasi-experimental design with pretest-posttest control group was adopted. The study started with the application of Prior Knowledge Test, Science Learning Motivation and Science Learning Anxiety Scales. Educational game method in Experimental Group-1, reading-writing-game method in Experimental Group-2, reading-writing-application method in Experimental Group-3 and program-based teaching in control group was applied. The study was completed with the application of Academic Achievement Test, Science Learning Motivation and Science Learning Anxiety Scales. Retention test was performed to determine the retention of knowledge eight weeks after the completion of the applications. At the beginning of the procedure, it was determined that there is no statistically significant difference between students' prior knowledge, learning motivation and anxiety levels.

Result showed that there was a statistically significant difference between the academic achievement of the students who applied educational game, reading-writing-game, reading-writing-application methods and program based teaching; ($F_{(3,145)}= 4.408$; $p <.05$; $\eta^2=.084$). Cohen (1988) eta-square effect size, classified as medium effect, was calculated as .084. Accordingly, it can be said that the variance observed in the academic achievement of students is due to the teaching methods applied at a rate of 8.4%. According to the results of Scheffe analysis, a significant difference was found between the students who had educational game method ($X=73.35$) and program based teaching ($X=58.35$) in favor of the students who had educational game method. This could be because educational games are an active learning process in which students participate with pleasure and willingness, learning by doing takes place and gaining concrete information from their own experiences.

A statistically significant difference was found between science learning motivation of the students who applied educational game, reading-writing-game, reading-writing-application methods and program based teaching; ($F_{(3,145)}=9.159$; $p <0.05$; $\eta^2=0.159$). The eta-square effect size was .159, which is classified as large by Cohen (1988). The variance observed in students' motivation in science learning could be due to the teaching methods applied at a rate of 15.9%. As a result of the Games-Howell analysis, a significant difference is found between educational game and reading-writing-game methods in favor of educational game method ($X=150.29$) and between educational game and program based teaching in favor of educational games.

Educational games can be said to be effective in increasing the motivation of the students because it is a memorable and entertaining process that engages the students. It can be said that students are more motivated when the time allocated to play increases.

A statistically significant difference was found between the students' science learning anxiety educational game, reading-writing-game, reading-writing-application methods and program based teaching; ($F_{(3,142)}=15,709$; $p<0.05$; $\eta^2=0.249$). The eta-square effect size calculated as .249 is classified as very large by Cohen (1988). The variance observed in the students' science learning concerns could be due to the teaching methods applied at a rate of 24.9%. As a result of Games-Howell the analysis, a significant difference was found among educational game, reading-writing-game, reading-writing-application and program based teaching in favor of educational game ($X=23.18$) and between reading-writing-application methods and program based teaching in favor of reading-writing-application methods ($X=36.13$). The free learning environment provided by educational games could have reduced students' fears of being wrong and unable to do, and was effective in reducing learning anxiety because the group friends do not feel the pressure on each other's learning through entertainment. In the reading-writing-application method, sharing the responsibility of students in situations such as failure and failure during their work with their group friends, could have reduced the stress on students. The free learning environment provided by educational games may have reduced students' fears of being wrong and unable to do, and it is effective in reducing learning anxiety because the group friends did not feel pressure when learning through entertainment. In reading-writing-application method, sharing the responsibility of students in situations such as failure and failure during their work with their group friends could have reduced stress on students.

A statistically significant difference was found between students' retention knowledge levels who applied educational game, reading-writing-game, reading-writing-application methods and program based teaching; ($F_{(3,145)}=14,358$; $p<0.05$; $\eta^2=0.229$). A large eta-square effect effect size (Cohen, 1988) was calculated at .229. The variance observed in the retention levels of the students' knowledge could have stemmed from the teaching methods applied at a rate of 22.9%. According to the results of Games-Howell analysis, it was found that there is a significant difference among educational games ($X=62.59$), reading-writing-game ($X=61.52$), reading-writing-application ($X=56.31$) and program based teaching ($X=40.47$) in favor of educational game, reading-writing-game and reading-writing-application. It can be said that the information learned via the educational game, reading-writing-game, reading-writing-

application methods is more permanent because the students live through their own experiences during learning.



FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE KİMLİKLERİNİN VE ÇEVRE DOSTU DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ¹

Nagihan TANIK ÖNAL², Ahmet KILINÇ³, Sibel SARAÇOĞLU⁴

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.660668	Bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının incelenmesidir. Ayrıca bu araştırmayla Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimlikleri ile çevre dostu davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konması da amaçlanmıştır. Tarama deseni ile gerçekleştirilen bu araştırmada Erciyes, Ahi Evran ve Gazi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 980 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevre Kimliği ve Çevre Dostu Davranış Ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile Faktör Analizi, Pearson Momentler Korelasyonu ve Yapısal Eşitlik Modeli gibi açıklayıcı istatistikler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görece güçlü bir çevre kimliğine ve çevre dostu davranışlara sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmada çevre dostu davranışların yapılmasında çevre kimliği gibi inanç, bilgi, tutum ve davranışsal boyutları bütünsel olarak içine alan bir psikometrik faktörün etkili olduğuna dair önemli veriler elde edilmiştir.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 18.12.2019	
Kabul 19.07.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Çevre kimliği, çevre dostu davranışlar, fen bilgisi öğretmen adayları.	

INVESTIGATION OF PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' ENVIRONMENTAL IDENTITIES AND PRO-ENVIRONMENTAL BEHAVIORS

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.660668	The present study aimed to examine the environmental identities and pro-environmental behaviors of prospective science teachers. It also aimed to reveal the relationship between environmental identity and pro-environmental behaviors of the participants in the study. The survey research design was employed in the study, the participants of which were 980 prospective science teachers from three different universities in Turkey. The Environmental Identity and Pro-environmental Behavior Scales were utilized as data collection tools. Descriptive statistical analyses, such as percentage, frequency, mean and standard deviation, and inferential statistical analyses such as Factor Analysis and Pearson Moment Correlation were used for the analysis of the data. The analyses revealed that participants' had a relatively strong environmental identity and a relatively high level of pro-environmental behavior. In addition, significant results were obtained regarding the fact that a psychometric factor that incorporates beliefs, knowledge, attitudes and behavioral dimensions such as 'environment identity' was effective in establishing pro-environmental behaviors.
<i>Article History:</i>	
Received 18.12.2019	
Accepted 19.07.2020	
<i>Keywords:</i>	
Environmental identity, pro-environmental behaviors, prospective science teachers.	

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi sonucu günümüz dünyasında teknoloji kullanımı artık bir zorunluluk haline gelmiştir (Önal ve Çakır, 2015). Ancak teknoloji kullanımı bir

¹ Bu makale ikinci ve üçüncü yazarın danışmanlığında hazırlanan birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

² Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, nagihanta@gmail.com, 0000-0002-5926-521X

³ Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, akilinc@uludag.edu.tr, 0000-0003-1906-8454

⁴ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, sarac@erciyes.edu.tr, 0000-0001-9023-7383

yandan insanlığa hizmet ederken bir yandan da çevre sorunları gibi bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bugünlerde teknolojik gelişmeler, küreselleşme ve artan nüfusun ihtiyaçlarını karşılama çabaları gibi etkenlerin çevre için yarattığı tehlike geçmişe göre daha büyük boyutlara ulaşmıştır (Kılınç, 2010). Bu nedenle son yıllarda uluslararası protokoller, etkin projeler ve bilimsel araştırmalar gibi yöntemlerle çevre sorunlarına çözüm üretme çabaları yoğunlaşmıştır. Tüm bu uğraşlar sonucunda ise bireylerin çevre dostu davranmalarını ya da davranmamalarını şekillendiren çeşitli bireysel faktörler olduğu anlaşılmıştır (Kızılay ve Tanık Önal, 2019).

Bu konuda çalışmaların yoğunlaştığı alanlardan biri olarak çevre eğitimi ile öğrencilere çevre ile ilgili bilgi verilmesi ile bireylerin çevre dostu davranışlar sergilemesinin beklenmesi belirtilebilir. Davranış temelli çevre eğitimi anlayışı çerçevesinde şekillenen bu Bilgi Eksikliği Doğrusal Modeli'ne göre, bir insanın çevre hakkında bilgi sahibi olursa ve bu konularla ilgilenirse çevre problemleri hakkında daha fazla bilinç kazanacağı düşünülür. Artan bilinç ise beraberinde çevre dostu davranışları getirir (Cottrell, 2003; Courtenay-Hall ve Rogers, 2002; Hungerford ve Volk, 1990; Kollmuss ve Agyeman, 2002; Yencken, 2000). Ancak gerçekleştirilen araştırmalarda bilgi ile davranış arasında sanıldığı kadar güçlü bir ilişki olmadığı ortaya konulmuştur (Courtenay-Hall ve Rogers, 2002; Fisher, Fisher ve Shuper, 2009; Hungerford ve Volk, 1990; Jensen, 2002; Kollmus ve Agyeman, 2002; Schultz, 2002). Yani bilgi ve davranış arasında bir 'boşluk' söz konusudur (Kollmuss ve Agyeman, 2002).

Bu nedenle bireylerin daha çevre dostu bir yaşamı benimsemelerinde bilgiyi destekleyecek başka faktörlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada bilgi, inanç, değer, tutum ve davranış gibi birçok faktörü içinde barındıran 'çevre kimliği' öne çıkmaktadır. Çevre kimliği, bireylerin doğa ile birbirine bağlılıklarının bir ölçüsü veya doğayla ilgili benlik algıları olarak tanımlanabilir (Clayton, 2003). Schultz ve Tabanico (2007)'a göre çevre kimliği, doğal dünyanın bizim kim olduğumuzun önemli bir parçası olduğuna olan inançtır. Ayrıca bireylerin doğa ile ilişkileri onların çevre davranışları hakkında öngörü sağlayabilir (Nispert, Zelenski ve Murphy, 2009). Çünkü bireylerin çevre için endişelenmeleri direk olarak kendilerini doğanın bir parçası olarak görme dereceleri ile ilişkilidir (Schultz, 2000). Bu nedenle bireylerin çevre kimlikleri ile çevre dostu davranışları arasında güçlü bir ilişki olabileceği düşünülmektedir (Clayton ve Opatow, 2003).

Çevre dostu davranışlar, bireylerin çevreye mümkün olduğunca az zarar verme hatta çevreye fayda sağlama davranışlarını ifade eder (Steg ve Vlek, 2009). Buna göre eğer bir davranış sürdürülebilirliği destekliyor veya doğal kaynakların kullanımını azaltıyorsa o

davranış, çevre dostudur şeklinde ifade edilebilir. Bu davranışlara geri dönüşüm, enerji ve su tasarrufu, çevresel organizasyonlara katılım örnek olarak verilebilir (Kaiser ve Fuhrer, 2003). Çevre sorunlarının çözülmesi için bireylerin çevresel davranışlarının değiştirilmesi konusunda bir görüş birliği olmasına karşın henüz bireylerin çevre davranışlarında bu sorunlarla baş edebilecek nitelikte büyük değişiklikler gözlenmemektedir (Crompton, 2008; Moore 2002). Bu da çevre ile ilgili kaygıları artırmaktadır.

Çevre ile ilgili kaygıların son yıllarda daha yüksek sesle dile getirilmesi çevre konusuna gösterilen hassasiyeti artırmış ve konu ile ilgili farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık durumlarının (Koç, Çorapçıgil ve Doğru, 2018; Negev ve diğerleri, 2008; Teksoz, Şahin ve Ertepinar, 2010), çevre dostu davranışlarının (Avaroğulları ve Ayılmazdır, 2019; Kılınç, 2010 ve Tanık, 2012) ve çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının (Ahi ve Özsoy, 2015; Arık ve Yılmaz, 2017; Şama, 2003) incelendiği farklı çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalara baktığımızda, tam anlamıyla bireylerin çevre dostu davranışlar sergilemelerinin veya sergilememelerinin altında yatan faktörlerin belirlenemediği, dolayısıyla da bireylerin nasıl bir çevre eğitimi almaları gerektiğinin netleşmediği ifade edilebilir. Oysa çevre dostu davranışların doğası anlaşılmalı, çevre dostu davranışları etkileyen faktörler belirlenmeli ve bu faktörlerin manipülasyonuna dayalı eğitimsel müdahaleler geliştirilmelidir (Hungerford ve Volk, 1990; Kaiser, Wölfling ve Fuhrer, 1999). Buna göre bu çalışmada, bireylerin çevre kimlikleri ve çevre dostu davranışlarının geniş örneklem ve güçlü istatistiksel tekniklerle incelenmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bireyleri çevre dostu davranışlara sevk edebilmek, bireylerde davranış değişikliği gerçekleştirebilmek için öncelikle bireylerde var olan davranışların sorgulanması ve bu doğrultuda müdahaleler yapılması önerilmektedir. Bu bağlamda geleceğin vatandaşlarını yetiştirecek olan öğretmen adaylarının çevre kimliklerini ve davranışlarını öncelikle tespit etmek ve almış oldukları eğitimi yapılacak bu tespitlere göre şekillendirmek mümkündür. Bu çalışma böyle bir amaca hizmet etmektedir. Ayrıca bireylerin çevre kimliklerinin belirlenmesi ve bireylerin çevre kimlikleri üzerinde anlamlı fark yaratan faktörlerin ortaya çıkarılması çevre eğitimi politikalarını yönlendirebilir. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının çevre eğitimi politikaları için önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre kimlikleri ve çevre sorunlarına yönelik davranışları, onların çevre sorunlarını ele alışlarını, derslerde çevre konularına gösterecekleri hassasiyeti, tartışmalar sırasında alacakları pozisyonları, kullanacakları ve geliştirecekleri öğretim materyallerini, öğrencilerine çevreye karşı olumlu

tutum kazandırma, öğrencilerini çevre dostu davranışlara sevk etme ve öğrencilerine çevre bilinci aşılama gibi isteklerini etkileme potansiyeline sahiptir. Bunu destekler nitelikte genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin kimliklerinin, tutumlarının ve inanç sistemlerinin yaptıkları öğretimi etkilediği gözlenmiştir (Pajares, 1992). Ek olarak güçlü bir çevre kimliğine sahip ve çevre sorunlarına yönelik olumlu davranışlara sahip olan öğretmenler öğrenciler için model teşkil edebilir.

Bu araştırmanın temel amacı, Ahi Evran, Erciyes ve Gazi Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesidir. Ayrıca iki faktörün birbiri ile ilişkisini açığa çıkarmak bu araştırmanın bir diğer amacıdır. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

-Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimlikleri nasıldır?

-Fen Bilgisi öğretmen adayları çevre dostu davranışları hangi sıklıkta sergilemektedir?

-Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimlikleri ile çevre dostu davranışları arasındaki ilişki nasıldır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel özellikte bir tarama çalışmasıdır. Tarama yöntemi, araştırma konusunun geçmişte veya halen var olan durumunu ortaya koymayı sağlar. Bu yöntemde amaç, var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemektir. Araştırma konusunu değiştirme veya etkileme çabasına girilmez (Fraenkel ve Wallen, 2009).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erciyes Üniversitesi, Ahi Evran ve Gazi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda Matematik Eğitimi ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemleri içinde yer alan uygunluk örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erciyes, Ahi Evran ve Gazi Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 980 [236 (% 24,1) erkek, 649 (% 66,2) kız, 95 kişinin cinsiyet bilgisine ulaşılamamıştır] Fen Bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada bu üniversitelerin tercih edilme sebepleri rahat ulaşılabilirliktir. Ayrıca kayıtlı öğrenci sayısı,

üniversitelerin bulunduğu illerin sosyoekonomik yapısı, üniversitelerin kuruluş yılları itibariyle geçen zaman ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerine giriş için gerekli olan puanlar da bu seçimde etkili olmuştur. Bu çerçevede üniversitelerin öğretim tecrübesi, buldukları illerin sosyoekonomik yapısı, örneklem için seçilen bölümlere gelen öğrencilerin üniversite öncesi başarıları açısından Türkiye’de bulunması muhtemel üç farklı segmentte yer aldığı söylenebilir.

Katılımcılardan 231 kişi (% 23,6) birinci sınıfta, 310 kişi (% 31,6) ikinci sınıfta öğrenim görürken 256 kişi (% 26,1) üçüncü sınıfta ve 162 kişi (% 16,5) de dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Bunlara ek olarak bu bölümde beşinci yılı olan 1 kişi (% 0,1) de örneklemde yer almaktadır. Katılımcılardan 20 kişinin öğrenim gördüğü sınıf bilgisine ulaşılammıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak “Çevre Kimliği Ölçeği” ve “Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1.Çevre kimliği ölçeği

Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri Clayton (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Clayton ve Kılınç (2013) tarafından yapılan çevre kimliği ölçeğidir. Ölçek, 7’li Likert tipinde [1 (Hiç doğru değil) ve 7 (Tamamen doğru)] olup güvenirlik katsayısı 0.88’dir.

Yapı geçerlik çalışması yapılırken öncelikle tesadüfi örnekleme ile ana örneklem (n=980) iki eşit yarıya (her biri 490 kişi olmak üzere) bölünmüştür. Birinci yarıda testin faktör yapısını incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış ikinci yarı örnekleme ise birinci yarıda elde edilen faktör yapısını test etmek için Doğrulamalı Faktör Analizi kullanılmıştır.

2.3.1.1. Çevre kimliği ölçeği açıklayıcı faktör analizi

Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasını yapmak amacıyla birinci yarı örnekleme Temel Bileşenler Analizi testi kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır (AFA). Bunun için öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla KMO ve Barlett test sonuçlarına bakılmıştır. KMO değerinin 0,92 olması ve Barlett testinin anlamlı olması ($p<0,001$) veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Şeker, Deniz ve Görgen, 2004).

AFA’da her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması, her bir faktördeki maddelerin faktör yüklerinin en az 0,25 olması ve her bir faktöre ait olduğu düşünülen maddelerin anlam

ve içerik olarak tutarlı olması ölçütleri dikkate alınmıştır (Field, 2009). Ölçek maddeleri Direct Oblimin yöntemi ile rotasyon yapılmıştır ($\Delta = 0$). Faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörden oluştuğu ve bu faktörlerin toplam varyansın % 54,18'ini yordadığı gözlenmiştir. Toplam varyansın % 32,59'unu açıklayan birinci faktörde doğanın parçası olma ve kendini çevre dostu davranışları yapan biri olarak görme gibi iki ayrı temanın olduğu gözlenmiş ve bu faktöre 'çevresel kimlik ve çevreci davranış' ismi verilmiştir. Toplam varyansın % 7,02'sini yordayan ikinci faktöre 'estetik ve zevk alma' ismi verilmiştir. Toplam varyansın % 5,66'sını yordayan üçüncü faktöre 'doğaya yakın olma isteği' ismi verilmiştir. Toplam varyansın % 4,59'unu yordayan dördüncü faktöre 'doğada deneyim' ismi verilmiştir. Son olarak toplam varyansın % 4,32'sini yordayan beşinci faktöre 'doğaya ve çevrecilere benzeme' ismi verilmiştir.

Yapılan güvenilirlik analizinde 'estetik ve zevk alma' ile 'doğada deneyim' adlı faktörlerin alpha güvenilirlik katsayılarının 0,60'dan az olmasından dolayı (Kalaycı, 2010) bu faktörlerin çıkarılmasına karar verilmiş ve bu faktörlerde yer alan maddelerin çıkarılmasından sonra kalan maddeler üzerinde tekrar açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizde ilkinde olduğu gibi Principal Component Testi, Direct Oblimin dönüşümü ile beraber kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda maddeler ilk analizdeki ile aynı faktörler altında toplanmış ancak varyans açıklama oranları 'çevre kimliği ve çevreci davranış' için % 37,36, 'doğaya yakın olma isteği' için % 7,75, 'doğaya ve çevrecilere benzeme' için % 6,81 olarak değişmiştir.

İkinci analiz sonucunda üç faktörlü ve güvenilirlik açısından birinci analize göre daha güçlü olan bir yapı ortaya çıkmasına rağmen 'çevre kimliği ve çevreci davranış' faktöründe anlamsal açıdan iki farklı temanın bir arada bulunduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla faktördeki iki temanın ayrılıp ayrılmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen üçüncü AFA'da Principal Component Analizi Direct Oblimin dönüştürücüsü ile beraber üçüncü kez uygulanmış ve faktör sayısı test öncesinde üç olarak belirlenmiştir. Bu işlemin sonucunda 3., 12. ve 22. maddelerin üç farklı faktörde de aynı anda toplandıkları gözlemlendiği için bu maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Kalan yapı ile tekrar aynı analiz uygulandığında elde edilen sonuçlara göre beklenildiği gibi ikinci analizde elde edilen 'çevre kimliği ve çevreci davranış faktörü'nün 'çevre kimliği' ve 'çevreci davranış' şeklinde birbirinden ayrıldığı ve dört faktörlü son yapının oluştuğu gözlenmiştir. Bu yapı toplam varyansın % 60,5'ini yordamaktadır. Faktörlerden 'çevre kimliği' % 37,6, 'doğaya yakın olma isteği' % 8,9, 'doğaya benzeme' % 7,7, 'çevreci davranış' % 6,2 oranında varyans açıklamıştır. Yapılan bu üçüncü açımlayıcı faktör analizinin sonuçları

Tablo 1’de verilmiştir. Ayrıca her bir faktör altında toplanan maddelere verilen örnekler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Üçüncü AFA sonuçları

Faktörler	Alpha	Açıkladığı varyans (%)	Madde No	h ²	P	S
Çevre Kimliği	0,80	37,601	11	0,663	0,677	0,766
			13	0,659	0,544	0,681
			14	0,596	0,569	0,698
			15	0,650	0,629	0,735
Doğaya Yakın Olma İsteği	0,60	8,976	6	0,694	0,695	0,746
			10	0,598	0,615	0,691
			16	0,610	0,792	0,762
Doğaya Benzeme	0,66	7,700	8	0,431	0,454	0,577
			9	0,646	0,822	0,786
			18	0,425	0,563	0,629
			23	0,497	0,576	0,673
Çevreci Davranış	0,72	6,223	2	0,730	0,849	0,841
			4	0,664	0,736	0,791
			7	0,607	0,464	0,641

Tablo 2.
Faktöre ait örnek maddeler

Faktör	Örnek Madde
Çevre Kimliği	-Ekosistemin bir parçası olmak ‘kim olduğumun’ önemli bir parçasıdır.
Doğaya Yakın Olma İsteği	-Vahşi doğaya yakın yaşamak benim için önemlidir, sürekli şehirde yaşamayı istemem.
Doğaya Benzeme	-Diğer canlı türleriyle birçok benzer özelliğimin olduğunu hissediyorum.
Çevreci Davranış	-Çevre dostu davranışları yapmak benim için önemlidir.

2.3.1.2. Çevre kimliği ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

AMOS 18 programı kullanılarak çevre kimliği ölçeğinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (DFA). Bu analizde ölçek üzerinde uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı model olarak alınmış ve bu model ikinci yarı örnekleme test edilmiştir. Analiz sırasında çok değişkenli normallik varsayımı karşılandığı için Maximum Likelihood testi kullanılmış, faktör yükleri ve uyum endeskleri incelenmiştir. Uyum endeskleri Tablo 3’de, faktör yükleri ve alpha değerleri ise Tablo 4’de verilmiştir. Kabul edilebilir uyum endeksleri göre AFA’da elde edilen dörtlü yapı DFA ile onaylanmıştır.

Tablo 3.

Doğrulayıcı faktör analizi model uygunluk değerleri

Model Uygunluk Endeksleri	Değer
Chi-Square	359,235
df	84
Chi-Square/df	4,277
P value	p<0,01
RMSEA	0,082
Normed fit index (NFI)	0,825
Comparative fit index (CFI)	0,857
Tucker Levis Index (TLI)	0,796

Tablo 4.

Çevre kimliği ölçeği için faktör yükleri (lx) ve cronbach alpha güvenirlik katsayıları

Faktörler	Alpha	Madde	LX
Çevre Kimliği	0,80	11	0,709
		14	0,670
		15	0,701
		13	0,673
Yerleşim	0,50	6	0,522
		10	0,572
		16	0,393
Doğa ile Olan İlişkiler	0,61	8	0,518
		9	0,442
		18	0,564
Çevreci Davranış	0,63	23	0,608
		2	0,543
		4	0,548
		7	0,567

2.3.2. Çevre dostu davranışlar ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı, Çevre Dostu Davranışlar Ölçeği'dir. Ölçek, 1 (Hiç) ve 5 (Epey) arasında değişen 5'li Likert tipindedir. Aşağıda açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

2.3.2.1. Çevre dostu davranışlar ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi

26 maddeden oluşan bu ölçeğin yapı geçerliği sağlamak ve faktör yapısını belirlemek amacıyla birinci yarı örnekleme ait veri setine AFA uygulanmıştır. Bu analizde, Principal Component testi ve Direct Oblimin dönüştürmesi yapılmıştır. Öncelikle veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla KMO ve Barlett test sonuçlarına bakılmıştır. KMO değerinin 0,86 olması ve Barlett testinin anlamlı olması ($p < 0,001$) veri setinin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Analizler sırasında birden fazla faktöre giren ve/veya faktör yükleri 0,250'den küçük olan maddelerin çıkarılması kararlaştırılmıştır. Yapılan birinci açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre yedi faktörlü bir yapı elde edilmiştir. 'Eğitim ile ilgili davranışlar' adı verilen ilk faktör %23,29, 'ekonomik davranışlar' adlı faktör % 7,19, 'geri dönüşüm' adlı faktör % 5,59, 'su tasarrufu' adlı faktör %5,09, 'sosyopolitik davranışlar' adlı faktör % 4,46, 'malietli davranışlar' adlı faktör % 4,05, 'taşıtlı kullanımı' adlı faktör ise % 3,93 varyans açıklamıştır. AFA sonucunda elde edilen faktörlerin alpha değerleri incelendiğinde, alpha değeri 0,60'dan daha düşük olan 'su tasarrufu', 'sosyopolitik davranışlar' ve 'taşıtlı kullanımı' adlı faktörlerin çıkarılmasına ve kalan maddeler üzerinde ikinci bir açımlayıcı faktör analizi uygulanmasına karar verilmiştir (Kalaycı, 2010).

İkinci AFA sırasında 3, 8, 11, 12, 13 ve 24'üncü maddelerin birden fazla faktörde toplanan yüklere sahip olduğu gözlenmiş ve bu maddeler çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Bu analiz sonucunda üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapı toplam varyansın % 59,6'sını yordamaktadır. Faktörlerden 'çevre eğitimi' % 35,5 oranında varyans yordarken, 'ekonomik davranışlar' % 13,6, 'geri dönüşüm' ise % 10,5 varyans yordamıştır. Bu sonuçlar Tablo 5'de verilmiştir. Ayrıca her bir faktör için örnek maddeler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 5.

İkinci AFA sonuçları

Faktörler	Alpha	Açıkladığı varyans (%)	Madde No	h ²	P	S
Çevre Eğitimi	0,82	35,527	1	0,589	0,730	0,744
			10	0,650	0,712	0,789
			17	0,648	0,805	0,792
Ekonomik Davranışlar	0,60	13,622	5	0,464	0,669	0,675
			6	0,435	0,582	0,635
			7	0,526	0,752	0,716
			22	0,439	0,609	0,643
Geri Dönüşüm	0,68	10,539	9	0,579	0,720	0,757
			18	0,823	0,905	0,904
			19	0,816	0,893	0,902

Tablo 6.

Çevre dostu davranışlar ölçeğinde yer alan her bir faktöre ait örnek maddeler

Faktör	Örnek Maddeler
Çevre Eğitimi	- Küçük yaştaki çocuklara çevre koruma hakkında nasihatlerde bulunmak
Ekonomik Davranışlar	- Kopyalama-fotokopi sırasında kâğıdı arkalı önlü bir şekilde kullanmak
Geri Dönüşüm	- Kullanılmış kâğıtları geri dönüşüm için biriktirmek

2.3.2.2. Çevre dostu davranışlar ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

AMOS 18 programı kullanılarak çevre dostu davranışlar ölçeğinde DFA yapılmıştır. Bu analizde AFA'da elde edilen üç faktörlü yapı model olarak alınmış ve bu model ikinci yarı örnekleme test edilmiştir. Analiz sırasında Maximum Likelihood testi kullanılmış, faktör yükleri ve uyum endeskleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir. Kabul edilebilir uyum endesklerine bakıldığında AFA'da elde edilen üçlü yapı DFA ile onaylanmıştır.

Tablo 7.

Doğrulayıcı faktör analizi model uygunluk değerleri

Model Uygunluk Endeksleri	Değer
Chi-Square	66,664
df	32
Chi-Square/df	2,083
P value	p<0,01
RMSEA	0,047
Normed fit index (NFI)	0,943
Comparative fit index (CFI)	0,969
Tucker Levis Index (TLI)	0,947

Tablo 8.

Çevre dostu davranışlar ölçeği için faktör yükleri (LX) ve cronbach alpha güvenilirlik katsayıları

Faktörler	Alpha	Madde No	LX
Çevre Eğitimi	0,82	1	0,523
		10	0,737
		17	0,590
		5	0,574
Ekonomik Davranışlar	0,56	6	0,646
		7	0,440
		22	0,381
		9	0,697
Geri dönüşüm	0,64	18	0,775
		19	0,878

2.4. Veri Toplama Süreci

Uygulamalar öncesinde katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiş ve bu araştırmada toplanan verilerin hiçbir gerekçe ile araştırma amacı dışında kullanılmayacağı ve başka bir kişi veya kurumla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca uygulamalar sırasında katılımcılar araştırmaya katılma konusunda zorlanmamıştır. Katılımcılar ölçekleri ortalama 25 dakikalık bir sürede doldurmuşlardır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi öncesinde verilerle ilgili ön hazırlıklar yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle katılımcılara uygulanan ölçme araçları tek tek kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda değerlendirmeye alınan ölçme araçlarının üzerine 1'den başlayarak numara verilmiştir. Ardından ham veri formları SPSS programı kullanılarak veri seti haline getirilmiştir. Bu veri setleri istatistiksel olarak değerlendirilmeye alınmadan önce veri temizleme işlemine alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda öncelikle frekans tablolarıyla veri setinde gözlenen hatalı kodlamalar (outlier) ham veri formlarına tekrar bakılarak temizlenmiştir.

Veri hazırlığı tamamlandıktan sonra verilerin analizi için SPSS 22 ve AMOS 18 programları kullanılmıştır. Çalışmada yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile Faktör Analizi, Pearson Momentler Korelasyonu ve Yapısal Eşitlik Modeli gibi açıklayıcı istatistikler kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarında Çevre Kimliği

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre kimliklerini belirlemek amacıyla betimsel analizler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının çevre kimlik ortalaması $\bar{X}=5,32$ ($SD=0,78$, $Ranj=1,94-7$) olarak bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının görece güçlü bir çevre kimliğine sahip oldukları söylenebilir.

Çevre kimliği alt faktörleri incelendiğinde çevre kimliği faktörünün ($\bar{X}=5,73$, $SD=0,90$) öğretmen adayları için en önemli faktör olduğu gözlenmektedir. Ayrıca doğaya yakın olma isteği alt faktörünün ($\bar{X}=5,67$, $SD=1,06$) ikinci sırada öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Çevreci davranış ($\bar{X}=5,10$, $SD=1,00$) çevre kimliğinin içerisinde üçüncü sırada öneme sahiptir. En düşük ortalamaya sahip olan faktör ($\bar{X} = 4,80$, $SD = 0,99$) ise doğaya benzemedir. Öte yandan çevre kimliği ölçeğinde öğretmen adaylarının farklı cevaplarından kaynaklanan toplam varyansın % 60,5'inin bu dört faktörden kaynaklandığı, bu toplam varyansı açıklama oranı olarak çevre kimliğinin en yüksek paya sahip olduğu, diğer faktörlerin ise % 10'un altında açıklama oranlarına sahip olduğu gözlenmiştir (doğaya yakın olma isteği = % 8,9, doğaya benzeme = % 7,7, çevreci davranış = % 6,2). Bu durum, öğretmen adaylarındaki çevre kimliğinin şekillenmesinde özellikle kendilerini doğanın bir parçası olarak görmeleri ve doğaya

karşı sorumlu davranmayı kendi ahlaki yapılarının bir parçası olarak görmeleri gibi kişisel ve derin kimlik faktörlerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Faktörlerin her birini tek tek inceleyebilmek amacıyla her bir madde için betimsel analizler yapılmış ve bu analizlerin sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir. Buna göre çevre kimliği faktöründe öğretmen adaylarının kişisel eğitimde doğal dünyayı öğrenmeyi çok önemli buldukları ($\bar{X}=6,10$), sürdürülebilir bir yaşamı kendi ahlaki yapılarının bir parçası olarak gördükleri ($\bar{X}=5,94$) ve kendilerini tanımlamada ekosistemin bir parçası olmayı kullandıkları gözlenmiştir ($\bar{X}=5,54$).

Tablo 9.

Faktörlerde yer alan maddelere ilişkin betimsel analiz sonuçları

Faktörler	Madde	\bar{X}	SD	Minimum	Maksimum
Çevre Kimliği	11. Ekosistemin bir parçası olmak ‘kim olduğumun’ önemli bir parçasıdır.	5,54	1,26	1,00	7,00
	13. Yeryüzüne karşı sorumlu davranmak –sürdürülebilir bir yaşam şeklini benimsemek- ahlaki yapımın temel parçasıdır.	5,94	1,06	1,00	7,00
	14. Doğal dünyanın öğrenilmesi her çocuğun yetiştirilmesinin önemli bir parçası olmalıdır.	6,10	1,02	1,00	7,00
	15. Genel olarak doğal dünyanın bir parçası olmak kendimi tanımlama şeklimin önemli bir parçasıdır.	5,30	1,20	1,00	7,00
Doğaya Yakın Olma İsteği	6. Vahşi doğaya yakın yaşamak benim için önemlidir, sürekli şehirde yaşamayı istemem.	4,76	1,72	1,00	7,00
	10. Bahçeleri severim.	6,28	1,07	1,00	7,00
	16. Güzel bir manzaraya sahip küçük bir oda veya evi, binalardan oluşan bir manzaraya sahip daha büyük bir odaya veya eve tercih ederim	5,97	1,50	1,00	7,00
Doğaya Benzeme	8. Bugünkü sosyal problemlerin bazılarının insanların doğa ile denge halinde yaşadığı daha kırsal bir yaşama dönülerek düzeleceğine inanıyorum.	4,99	1,40	1,00	7,00
	9. Diğer canlı türleriyle birçok benzer özelliğimin olduğunu hissediyorum.	3,88	1,52	1,00	7,00

Çevreci Davranış	18. Bazen doğanın bazı parçalarının (bazı ağaçlar, rüzgârlar veya dağlar) kendilerine özgü kişilikleri varmış gibi hissediyorum.	5,16	1,46	1,00	7,00
	23. Doğayla olan deneyimlerimden ruhsal bir doyum sağladığımı hissediyorum.	5,14	1,32	1,00	7,00
	2. Çevre dostu davranışları yapmak benim için önemlidir.	5,83	1,11	1,00	7,00
	4.Yeterli zamanım ve param olsaydı, kesinlikle bunun bir kısmını çevre korumaya yönelik çalışmalara ayırırdım.	5,01	1,41	1,00	7,00
	7. Çevreci gruplarda bulunan kişilerle birçok benzer özelliğimin olduğunu söyleyebilirim.	4,45	1,31	1,00	7,00

Doğaya yakın olma isteği adlı faktörde, şehir yaşamından sıkılmış ve sürekli doğaya yaklaşmayı isteyen bir birey profili ortaya çıkmaktadır. Örneğin, bu faktör altında çevre kimliği ölçeğinde ortalaması en yüksek ($\bar{X}=6,28$) olan “Bahçeleri severim” maddesi yer almaktadır. Çevreci davranış faktörünün ise çevre kimliğinde yer alan bilişsel, duygusal ve davranışsal temaların içindeki davranışsal öğeyi barındırdığı düşünülmektedir. Öğretmen adayları çevre dostu davranışları yapmayı önemli bulmasına ($\bar{X}=5,83$) rağmen, çevre koruma faaliyetlerine para ayırma ($\bar{X}=5,01$) ve kendini çevreci gruplara benzer görme ($\bar{X}=4,45$) açısından ölçekteki birçok maddeye göre daha olumsuz bir profil çizmektedir. Doğaya benzeme açısından düşünüldüğünde, öğretmen adayları bazı doğa parçalarının kendine özgü kişilikleri olduğunu düşünmesine rağmen ($\bar{X}=5,16$) kendilerini diğer canlı türlerine benzetmede muhtemel ortalama puanın (3,5) biraz üzerinde bir ortalama ($\bar{X}=3,88$) ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adayları şehir yaşamından daha doğal koşulların geçerli olduğu kırsal yaşama geçmenin bazı sosyal problemleri çözeceğini düşünmektedir ($\bar{X}= 4,99$).

3.2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışlar

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları yüksek oranda ($\bar{X}=3,70$, $SD = 0,64$, $Ranj = 1,69-5$) yaptıkları söylenebilir. Çevre dostu davranışlar ölçeğinde geri dönüşüm, çevre eğitimi ve ekonomik davranışlar olmak üzere üç faktör yer almaktadır. Bu faktörler toplam varyansın % 59,62’sini yordamaktadır. En yüksek oranda varyans açıklayan (% 35,5) çevre eğitimi davranışlarının öğretmen adayları tarafından görece yüksek oranda sıklıkla ($\bar{X} = 3,44$, $SD = 0,79$, $Ranj = 1-5$) yapıldığı söylenebilir. Çevre eğitimi davranışları çevreyi

kirletenleri uyarmak, küçüklere nasihatte bulunmak ve arkadaşlarla çevresel problemler hakkında konuşmak gibi informal eğitim durumlarını kapsamaktadır.

Toplam varyansın % 13,6'sını yordayan ekonomik davranışlar ise diğer iki davranış grubuna göre öğretmen adayları tarafından en sık oranda ($\bar{X}= 4,32$, $SD = 0,59$, $Ranj = 1-5$) yapılan davranışlardır. Bu davranışlar malzemeleri başışlamak, kâğıdı arkalı önlü kullanmak, sürekli kullanılacak malzemeler tercih etmek ve müsvedde kâğıtları kullanmak gibi maddi açıdan avantajlı olan ancak diğer yönden çevre korumaya da katkıları olan davranışlardır.

Toplam varyansın %10,5'ini açıklayan geri dönüşüm davranışı ise öğretmen adayları tarafından diğer iki davranış grubuna göre en düşük oranda ($\bar{X}=3,35$, $SD = 1,19$, $Ranj =1-5$) yapılmaktadır. Kâğıt, şişe ve pil geri dönüşümü ile ilgili davranışlar bu grupta yer almıştır.

Tablo 10.

Faktörlerde yer alan maddelere ilişkin betimsel analiz sonuçları

Faktörler	Madde	\bar{X}	SD	minumum	maksimum
Çevre Eğitimi	1. Çevreyi kirleten kişileri uyarmak	3,71	0,92	1,00	5,00
	10. Küçük yaştaki çocuklara çevre koruma hakkında nasihatlerde bulunmak	3,57	1,07	1,00	5,00
	17. Arkadaşlarla çevresel problemler hakkında konuşmak	3,04	1,05	1,00	5,00
	5. İstenmeyen mobilya, elbise gibi ürünleri kullanabilecek diğer kişilere başışlamak	4,29	0,92	1,00	5,00
Ekonomik Davranışlar	6. Kopyalama-fotokopi sırasında kâğıdı arkalı önlü bir şekilde kullanmak	4,37	0,88	1,00	5,00
	7. Tek kullanımlıklar yerine sürekli kullanılabilir tabak, çatal-bıçak ve kupa kullanmak	4,47	0,84	1,00	5,00
	22. Müsvedde kâğıtları kullanmak	4,14	0,95	1,00	5,00
Geri Dönüşüm	9. Enerjisi tükenen pilleri geri dönüşüm için biriktirmek	3,26	1,34	1,00	5,00
	18. Kullanılmış kâğıtları geri dönüşüm için biriktirmek	3,60	1,25	1,00	5,00
	19. Kullanılmış cam şişeleri geri dönüşüm için biriktirmek	3,19	1,30	1,00	5,00

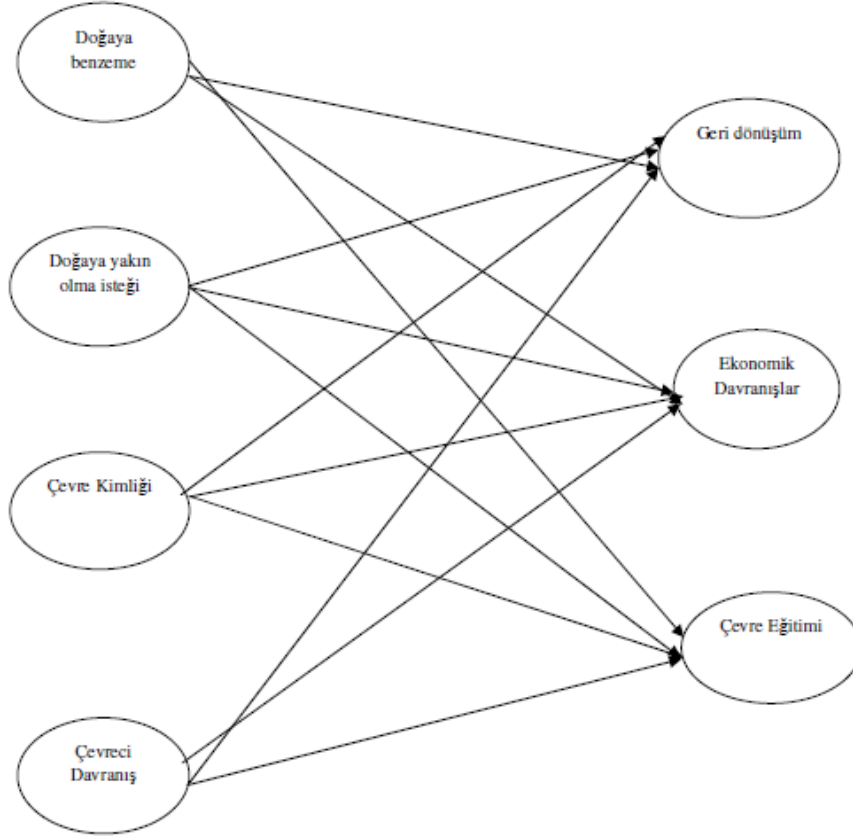
3.3 Çevre Kimliği ve Çevre Dostu Davranışlar Arasındaki İlişkiler

Çevre kimliği ile çevre dostu davranışlar arasındaki ilişkileri belirlemede Pearson momentler korelasyon katsayısı ile yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarında çevre kimliği ortalamaları ile çevre dostu davranışlar ortalamaları arasında anlamlı ve orta düzeyde olarak kabul edilebilecek pozitif bir ilişki vardır (Pearson korelasyon katsayısı = 0,42, $p < 0,001$). Bu durum öğretmen adaylarının çevre kimlikleri güçlendikçe çevre dostu davranışlarının arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Karşılıklı ilişkilerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Varsayılan modelde bağımsız değişkenler çevre kimliği ölçeğinde ortaya çıkan faktörler iken bağımlı değişkenler çevre dostu davranışlar ölçeğinde ortaya çıkan faktörlerdir. Şekil 1’de varsayılan model gösterilmiştir. Modelin oluşturulmasında çevre kimliği ve alt faktörleri ile çevre dostu davranışlar arasında güçlü ve pozitif ilişkilerin bulunduğu dair veriler içeren çalışmalardan (Clayton ve Opatow, 2003; Clayton ve Kılınç, 2013; Olivos ve Aragonés, 2011) esinlenilmiştir. Bu modelde çevre kimliğinde yer alan her bir faktörün çevre dostu davranışlarda yer alan her bir faktörü yordadığı varsayılmıştır.

Şekil 1.

Çevre kimliği ile çevre dostu davranışlar arasındaki ilişkiler ile ilgili olarak varsayılan yapısal model



AMOS 18 programı kullanılarak ve Maximum Likelihood testinden yararlanarak tüm veri seti üzerinde yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda varsayılan modelin Tablo 11’de gösterilen güçlü uyum endekslerine sahip olduğu gözlenmiştir (Tabachnik ve Fidell, 2007). Şekil 2’de gösterilen modelin son halinde anlamlı olmayan ($p < 0,05$) ilişkilerin okları gösterilmemiştir.

Tablo 11.

Model uygunluk değerleri

Model Uygunluk Endeksleri	Değer
Chi-Square	597,461
df	203
Chi-Square/df	2,94
P value	p<0,01
RMSEA	0,045
Normed fit index (NFI)	0,914
Comparative fit index (CFI)	0,941
Tucker Levis Index (TLI)	0,920

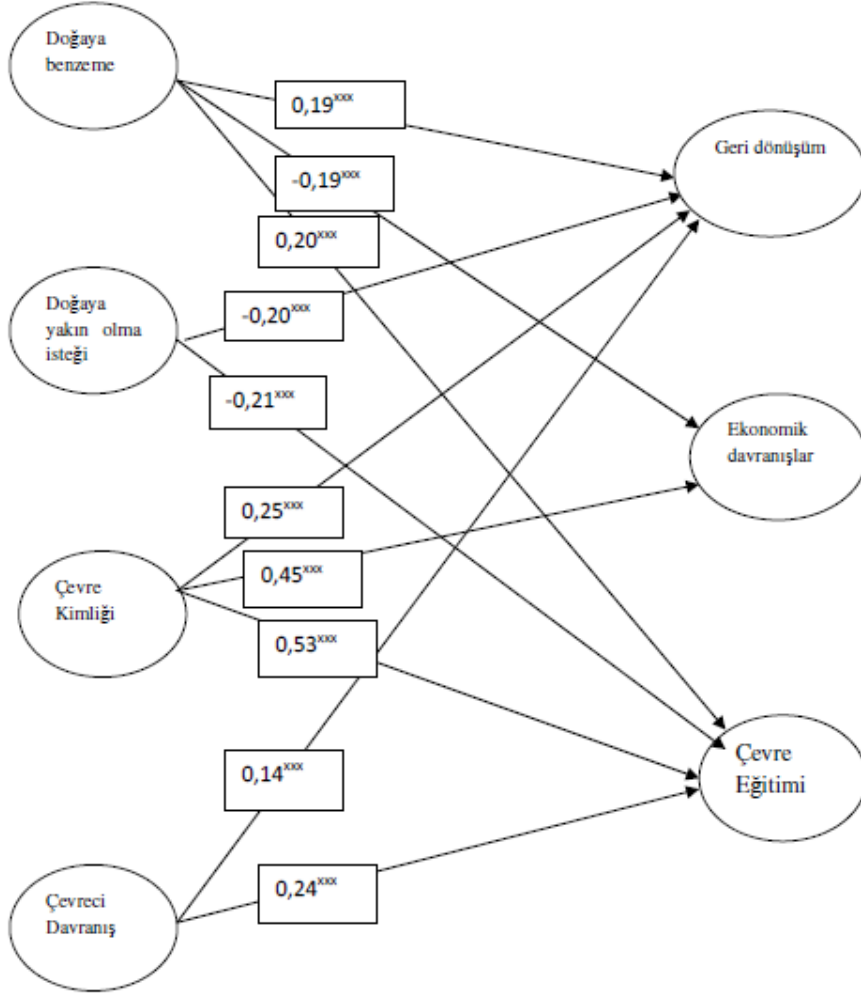
Modele göre bütün çevre kimliği faktörleri geri dönüşüm davranışını yordamıştır. Yordama oranları yüksek olandan düşük olana doğru çevre kimliği ($\beta= 0,25$), doğaya yakın olma isteği ($\beta= -0,20$), doğaya benzeme ($\beta= 0,19$) ve çevreci davranış ($\beta= 0,14$) şeklinde olmuştur. Bu faktörlerden doğaya yakın olma isteğinin geri dönüşüm davranışında negatif bir yordayıcı olması ilginçtir.

Ekonomik davranışlara bakıldığında, çevre kimliği ($\beta= 0,45$) ve doğaya benzeme ($\beta= -0,19$) adlı faktörlerin anlamlı yordayıcılar olduğu gözlenmektedir. Bu tip davranışlarda çevre kimliğinin güçlü bir yordayıcı olduğu gözlenirken, doğaya benzemenin negatif bir yordayıcı olması beklenmedik bir durumdur.

Çevre eğitimi ile ilgili davranışların yordayıcılarına bakıldığında, çevre kimliğinin en güçlü yordayıcı olduğu ($\beta= 0,53$), bu faktörü çevreci davranış ($\beta= 0,24$), doğaya yakın olma isteği ($\beta= -0,21$), doğaya benzeme ($\beta=0,20$) faktörlerinin sırasıyla izledikleri gözlenmiştir. Görüldüğü üzere tüm çevre kimliği faktörleri çevre eğitimi davranışlarını yordamakta, doğaya yakın olma isteği ise geri dönüşüm davranışında olduğu gibi negatif bir yordayıcı olarak göze çarpmaktadır.

Şekil 2.

Çevre kimliği ile çevre dostu davranışlar arasındaki ilişkileri gösteren nihai yapısal model



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, çevre ve doğa ile ilgili her öğretmen adayının bir çevre kimliği geliştirdiği (veya geliştirmedeği) ve bazı çevre dostu davranışları yaptıkları (veya yapmadıkları) düşünüldüğünde bu iki boyutun öğretmen adaylarının çevre konusu ile ilgili psikolojilerinde etkili olduğu ve bu psikolojinin gelecekte yapacakları çevre eğitimi ile ilgili pedagojilerini etkileyeceği düşünülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, örnekleme yer alan Fen Bilgisi öğretmen adaylarının güçlü bir çevre kimliğine sahip oldukları söylenebilir. Bu çevre kimliğinde doğanın bir parçası olma temel prensibine dayalı olan çevre kimliği alt faktörü özellikle etkili olmuştur. Olivos ve Arogenes (2011) tarafından çevre kimliği ölçeğini psikometrik faktörlere ayırmak

amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, yine çevre kimliği alt faktörü etkili olmuştur. Bu çalışmada, çevre kimliği alt faktörü varyansın %32,8'ini açıklamakta olup çevrecilik alt boyutundan ($\Delta R^2=0,336$; $p<0,001$) sonra çevre dostu davranışların en iyi ikinci belirleyicisidir ($\Delta R^2=0,010$; $p<0,001$). Clayton ve Kılınç (2013) çalışmalarında, Türklerin çevre kültürü ile ilgili ayrı bir anket kullanmış ve sonuçlar bu kültürün çevre kimliği ile sıkı bir ilişki halinde olduğunu göstermiştir ($r=0,51$). Dolayısıyla bu çalışmada da öğretmen adayları kendilerini tanımlarken, doğanın bir parçası olduklarını ifade ederken muhtemelen genel kimliklerinde büyük izleri olan inanç havuzundan etkilenmiş olabilirler. Şaman kültürü, İslami etikler ve modern çevre kuralları ile yoğrulan bu havuz çocuk yetiştirme pratikleri, sosyal normlar ve formal okul ortamları içinde öğretmen adaylarını etkilemiş olabilir.

Bir diğer sonuç olarak, öğretmen adaylarının çevre dostu davranışları yüksek düzeyde yaptıkları söylenebilir. Ancak çalışmada incelenen çevre dostu davranışların geri dönüşüm, ekonomik davranışlar ve çevre eğitimi ile sınırlı olduğunu ifade etmek gerekir. Bu davranışlar detaylı olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının maliyet teorisinde (Diekmann ve Preseisendoerfer, 1992) de belirtildiği gibi daha ekonomik davranışları daha sıklıkla yaptıkları gözlenmiştir. Müsvedde kâğıt kullanma ve kâğıtları arkalı önlü kullanma gibi ekonomik davranışlar üniversite öğrencileri arasında rutin bir şekilde yapılan davranışlardır. Ayrıca Türkiye’de öğretmen adaylarının daha çok düşük veya orta sosyoekonomik grupta yer alan ailelerin üyeleri olmaları (Kılınç, Watt ve Richardson, 2012) onları bu tip maddi tasarruf sağlayacak davranışlara yönlendiriyor olabilir. Geri dönüşüm davranışına bakıldığında, bu davranışın diğer davranışlara nazaran daha az yapıldığı gözlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında, öğretmen adaylarının okudukları iller ve ailelerinin yaşadıkları bölgeler düşünüldüğünde, geri dönüşüm alt yapısının Türkiye genelindeki yetersizliği etkili olmuş olabilir (Kasapoğlu ve Turan, 2008). Geri dönüşüm davranışı, geriye dönüşümü yapılan malzemelerin biriktirilmesi, toplanması, taşınması ve işlenmesi gibi süreçleri içerdiği için belediyeler ve kamu kurumlarının bu konuda politikalar geliştirmesi ve bunları uygulaması gerekmektedir. Örnekleme yer alan üniversitelerin bulunduğu illerden Ankara ve Kayseri’de geri dönüşüm alt yapısının belirli oranda kurulduğu ancak ilçeler arasında bu alt yapı açısından varyasyonların olduğu bilinmektedir. Kırşehir’de ise geri dönüşüm sınırlı bir oranda yapılmakta olup sadece birkaç yıllık bir geçmişe sahiptir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2006). Bir diğer faktör olarak ortaya çıkan çevre eğitimi davranışının öğretmen adaylarının gelecekte yapacakları çevre eğitimi hakkında tahminlerde bulunmayı kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Örnekleme yer alan öğretmen adayları, bu davranışı görece yüksek oranda yapmaktadırlar. Bu davranış kapsamında “arkadaşlarla çevresel konularda konuşmak, “çevreyi kirleten kişileri uyarmak” ve

“küçüklere çevre konusunda nasihatlerde bulunmak” gibi eylemlerin bulunduğu düşünüldüğünde bu tip informal eğitim ortamları yaratan bireylerin gelecekte bu tip deneyimlerini formal ortamlara aktaracağı düşünülebilir. Nitekim öğretmenlerin öğretmen eğitimi sürecindeki bu tip deneyimlerinin öğretmenlik dönemindeki pedagojilerinde, öz yeterliliklerinde ve motivasyonlarında etkili olduğu bilinmektedir (Pajares, 1992).

Çevre kimliği ve çevre dostu davranışlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öncelikle bu iki faktör arasında pozitif ve orta dereceli bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Clayton (2003) ile Clayton ve Kılınç (2013) da benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Bu durum çevre dostu davranışların şekillenmesinde çevre kimliğinin önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yapılan çalışmada, çevre kimliği ve çevre dostu davranışların alt faktörleri karşılıklı olarak ilişkilendirilerek bir yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur. Bu modelden elde edilen sonuçlar ilgi çekicidir. Örneğin; ekonomik davranışların yordayıcılarına bakıldığında kendini doğanın bir parçası olarak görme prensibine dayanan çevre kimliği faktörünün pozitif ve güçlü bir yordayıcı olduğu; ancak kendini diğer canlılara benzetme, canlıların ve doğanın parçalarının kişilikleri olduğuna inanma ve doğayla denge halindeki kırsal bir yaşama dönülmesiyle sosyal problemlerin düzeleceğine inanma gibi düşünceleri barındıran doğaya benzeme faktörünün negatif bir yordayıcı olduğu gözlenmektedir. Doğaya benzeme faktörünün geri dönüşüm ve çevre eğitimi davranışlarında pozitif bir yordayıcı iken ekonomik davranışlarda negatif bir yordayıcı olarak ortaya çıkması ilginçtir. Bu durum “kendini doğanın bir parçası olarak görme” ile “kendini diğer canlılara benzetme ve doğa ile doğadaki bir canlı gibi denge halinde yaşama” algılarının birbirinden farklı bir şekilde ekonomik davranışları etkilediğini göstermektedir. İkinci algıya (doğaya benzeme) sahip olan bireylerin kendilerini ekosistemin bir parçası olarak görmenin ötesinde doğa ile daha derin ilişkiler barındırdığı ve bu anlamda müsvedde kâğıt kullanma gibi kolay ekonomik davranışların çevreyi korumada çok fazla etkili olmayacağına inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Geri dönüşüm davranışına bakıldığında, çevre kimliği alt faktörlerinden çevre kimliği, çevreci davranış ve doğaya benzemenin pozitif yordayıcılar olduğu, doğaya yakın olma isteğinin ise negatif bir yordayıcı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca doğaya yakın olma alt boyutunun çevre eğitimi davranışında da negatif bir yordayıcı olduğu unutulmamalıdır. Geri dönüşüm davranışı her ne kadar belirli alt yapısal yatırımlara bağlı olsa da bu davranışın ekonomik davranışlara nazaran daha maliyetli ve daha fazla fedakârlık gerektiren bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kendini çevreci, doğanın bir parçası veya doğada yer alan bir canlı olarak gören bireylerin bu tip fedakârlık gerektiren davranışları yapmaya eğilimli olması beklenen bir durumdur. Doğaya yakın olma faktöründe yer alan maddeler düşünüldüğünde, bu

maddelere yüksek oranda olumlu yönde cevap veren bireylerin şehirde yaşadıkları ve doğaya yakın olmayı özlemle istedikleri gözlenmektedir. Ancak bu özlem estetik kaygılardan kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir deyişle, bahçelerde zaman geçirme veya doğa manzaralı bir eve sahip olma stres giderici ve sağlıklı olarak algılanıyor olabilir. Ancak bu egoizm çağrıştıran eğilimler çevreci bir bakış açısıyla ilişkilendirilmiyor olabilir.

Çevre eğitimi davranışına bakıldığında ise geri dönüşüm davranışındaki sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çevre kimliği, çevreci davranış ve doğaya benzeme pozitif yordayıcılar olarak ortaya çıkarken, doğaya yakın olma isteği negatif bir yordayıcıdır. Bu durum geri dönüşüm davranışındaki gibi kendini çevre dostu, doğanın bir parçası veya doğadaki bir canlı gibi gören bireylerin informal çevre eğitimi ortamları yarattıklarını göstermektedir. Ancak doğaya yakın olma isteğine sahip ancak bu isteğin daha egoistik düşüncelerle ilişkili olduğu düşünülen bireylerin bu tür ortamları daha az sıklıkla yarattıkları gözlenmektedir.

Acil çözüm bekleyen birçok çevre sorununun engellenmesi için bireysel davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi gerektiği birçok uzman tarafından dile getirilmektedir (Kılınç, Boyes ve Stanisstreet, 2011). Bu çalışmada, çevre dostu davranışların yapılmasında çevre kimliği gibi inanç, bilgi, tutum ve davranışsal boyutları bütünsel olarak içine alan bir psikometrik faktörün etkili olduğuna dair önemli veriler elde edilmiştir. Bu durum, çevre eğitimi alanında öğrenci, yetişkin, öğretmen ve öğretmen adayı gibi farklı grupları hedefleyen araştırmacılar için yeni bir çıkış noktası olabilir. Tek başına bilgi-davranış veya tutum-davranış gibi ilişkilerin incelenmesinin ötesinde çevre kimliği gibi bazı derin duygu ve düşünceleri barındıran bir psikometrik faktörün kullanılması diğer benzer çalışmalar için önerilebilir.

Çalışmanın sonucunda Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görece güçlü bir çevre kimliğine ve görece yüksek oranda çevre dostu davranışlara sahip oldukları söylenebilir. Öğrencilerin çevre koruma davranışlarında öğretmenlerini model olarak aldıkları ve çevre kimliği yüksek öğretmenlerin benzer bir kimliği öğrencilerinde şekillendirme eğiliminde olacakları varsayımından yola çıkarak örnekleme yer alan öğretmen adaylarının gelecekte oluşturacakları çevre eğitimi pedagojilerinde başarılı olacakları söylenebilir. Ancak bu sonuç, Fen Bilgisi alanında öğretmen yetiştirme politikalarını da etkileyici niteliktedir. Örneğin, formal ortamların prematüre versiyonları olarak kabul edilebilecek olan informal ortamlarda çevre eğitimi davranışlarının gösterilmesinde “doğanın bir parçası olma, kendini çevreci görme, doğadaki diğer canlılara ve yapılara benzeme gibi algılamaların ön plana çıktığı doğaya yakın olma isteğinin ise negatif bir yordayıcı olduğu gözlenmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının eğitiminde ve hizmet içi eğitim programlarında bireylerin çevre kimliklerinin tespit

edilmesi ve takip edilmesi gibi bir öneriyi çağrıştırmaktadır. Ayrıca öğretmenler ve öğretmen adaylarında çevre dostu davranışları arttırmaya yönelik müdahale çalışmalarında Türk kültürüne ait inanç havuzu özellikle vurgulanabilir ve bu sayede bireylerin kendi kültürleri ile çevre kimlikleri arasında daha sıkı bir köprü kurlmaları sağlanabilir. Öte yandan, bireylerin çevre kimlikleri küçük yaşlardan itibaren gelişiyor olmasına rağmen, öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kimliklerinin güçlendirilmesi için doğa ile olan temasları oldukça önemlidir. Bu anlamda eğitim programlarında okul dışı ortamların aktif kullanımı gerekmektedir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının çevre (konu) psikolojileri detaylı olarak incelenmiş olmasına rağmen bireylerin muhtemel çevre eğitimi pedagojik yaklaşımları sadece öngörülse olarak irdelenmiştir. Bu sınırlılığın giderilmesinde her iki psikolojiyi de içeren çalışmalar ilginç sonuçlar verebilir. Öte yandan çalışmada, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan bütün sınıflardan örneklem alınmasına rağmen gruplar arasında her hangi bir kıyaslamaya gidilmemiştir. Bu şekilde üniversite eğitiminin farklı yıllarında olan öğretmen adaylarının kıyaslandığı boyamsal veya gruplar arası çalışmaların yapılması öğretmen eğitimi programlarının çevre kimliği ve çevre dostu davranışlara muhtemel etkilerini incelemek anlamında önemli veriler verebilir. Son olarak, çevre kimliği ve çevre dostu davranışları yüksek öğretmenlerin bu psikometrik faktörleri gerçek sınıf ortamlarına nasıl aktardıkları ve bu aktarımın öğrenciler üzerindeki muhtemel etkileri bir diğer çalışma konusunu oluşturabilir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B., & Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31-56.
- Arık, S., & Yılmaz, M. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ve çevre kirliliğine yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3) 1147-1164.
- Avaroğulları, M., & Ayılmazdır, H. (2019). Teacher candidates' behaviors towards environment and some factors affecting them. *International Journal of Environmental & Science Education*. 14(4), 127-138.
- Clayton, S. (2003). Environmental identity: A conceptual and an operational definition. S. Clayton & S. Opatow (Ed.), *Identity and the Natural Environment* içinde (ss. 45-65). Cambridge, MA: MIT Press.
- Clayton, S., & Opatow, S. (2003). *Identity and the natural environment*. London: The MIT Press.

- Cottrell, S.P. (2003). Influence of sociodemographics and environmental attitudes on general responsible environmental behavior among recreational boaters. *Environment and Behavior*, 35(3), 347–375.
- Courtenay-Hall, P., & Rogers, L. (2002). Gaps in mind: Problems in environmental education knowledge/behaviour modelling research. *Environmental Education Research*, 8(3), 283-297.
- Cresswell, J. (2008). *Research design*. London: Sage Publication.
- Crompton, T. (2008). *Weathercocks and signposts: the environment movement at a crossroads*. WorldWildlife Fund, Godalming, United Kingdom. Web adresi: wwf.org.uk/strategiesforchange (Erişim tarihi: 07.05.2011).
- Diekmann, A., & Preisendoerfer, P. (1992). Persoenliches umweltverhalten: Die diskrepanz zwischen anspruch und wirklichkeit. *Koelner Zeitschrift fuer Soziologie und Sozialpsychologi e*, 44, 226–251.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fisher, J. D., Fisher, W. A., & Shuper, P. (2009). The informationmotivation-behavioral skills model of HIV preventive behavior. R. DeClemente, R. Crosby, & M. Kegler (Ed.), *Emerging theories in health promotion practice and research* içinde (ss.21-65). San Francisco: Wiley ve Sons.
- Frankel, J., & Wallen, N. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Hungerford, H.R., & Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.
- Jensen, B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 325- 334.
- Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Kaiser, F. G. (1998). A general measure of ecological behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(5), 395-422.
- Kaiser, F.G., & Fuhrer, U. (2003). Ecological behavior's dependency on different forms of knowledge. *Applied Psychology: An International Review*, 52(4), 598-613.
- Kaiser, F.G., Wölfing, S.,& Fuhrer, U. (1999). Environmental attitude and ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 19, 1-19.

- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kasapoğlu, A., & Turan, F. (2008). Attitude-behaviour relationships in environmental education: A case study from Turkey. *International Journal of Environmental Studies*, 65(2), 219–231.
- Kılınç, A. (2010). Can project-based learning close the gap? Turkish student teachers and proenvironmental behaviours. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 5(4), 495-509.
- Kılınç, A., Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2011). Turkish school students and globalwarming: Beliefs and willingness to act. *Eurasia Journal of Mathematics Science ve Technology Education*, 7(2), 121-134.
- Kılınç, A., Watt, H., & Richardson, P. (2012). Factors influencing teaching choice (Fit-choice) in Turkey. *Asia-Pasific Journal of Teacher Education*, 40(3), 199-126.
- Kızılay, E., & Tanık Önal, N. (2019). From the environmental identity to the behavior: The status of pre-service science teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(2), 271-279.
- Koç, A., Çorapçığıl, A., & Doğru, M. (2018). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1),39-52.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.
- Moore, C. F. (2003). *Silent scourge: Children, pollution, and why scientists disagree*. NewYork: Oxford University Press.
- Naess, A. (1995). *The deep ecological movement. Deep ecology for the 21st century*. Boston: Shambhala Publications.
- Negev, M., Sagy, G., Tal, A., Salzberg A., & Garb, Y. (2006). Mapping environmental literacy in Israel. *35th Annual NAAEE Conference: Building Environmental Education in Society*, St. Paul, MN, The USA.
- Nisbet, E. K. L., Zelenski, J. M., & Murphy, S. A. (2009). The nature relatedness scale: Linking individuals' connection with nature to environmental concern and behavior. *Environment and Behavior*, 41, 715-740.
- Olivos, P., & Aragonés, J.I. (2011). Psychometric properties of the environmental identity scale. *Psyecology*, 2(1), 65-74.

- Önal, N., & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 117-131.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues*, 56, 391-406.
- Schultz, P. W. (2002). Inclusion with nature: Understanding human–nature interactions. P. Schmuck & P. W. Schultz (Ed.), *The psychology of sustainable development* içinde (ss. 61–78). New York: Kluwer.
- Schultz, W., & Tabanico, J. (2007). Self, identity, and the natural environment: Exploring implicit connections with nature. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(6), 1219-1247.
- Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 309-317.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şeker, H., Deniz, S. & Görgeç, G. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*. 164, 105-118.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 307-320.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2006). *Atık bertaraf ve geri kazanım tesisleri istatistikleri (2005)*. Web adresi: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=415>. (Erişim tarihi: 05.07.2011).
- Yencken, D. (2000). Young people and the environment: The implications for environmentalism. D.Yencken, J.Fien, ve H. Sykes (Ed.), *Environment, education and society in the Asia-Pacific* içinde (ss. 212-250). London: Routledge.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 156–162.

EXTENDED ABSTRACT

In recent years, environmental problems have increased rapidly. For this reason, efforts to solve environmental problems have similarly been intensified. It is important to note that individuals need to address various psychometric factors that guide individuals' environmental behaviors. One of the most crucial of these factors is environmental identity. An individual's environmental identity includes many factors such as knowledge, belief, value, attitude and behavior in relation to the environment. More specifically, environmental identity can be defined as a measure of an individual's commitment to nature or self-perceptions of nature (Clayton, 2003). Individuals' relationships with nature can provide insight into their environmental behavior (Nispert, Zelenski & Murphy, 2009). Hence, it is believed that there is a strong relationship between environmental identity and pro-environmental behavior (Clayton & Opatow, 2003).

Thus, the present study aimed to examine the environmental behaviors of individuals and to make interventions in this direction to achieve a change in individuals' behaviors in favor of pro-environmental behaviors. In this context, the aim was to identify the environmental identities and behaviors of the prospective teachers as they would assume the responsibility of educating the citizens of the future, and to shape them according to the findings that they will receive.

980 prospective science teachers, who were studying at the Education Faculty of Ahi Evran University, Erciyes University and Gazi University, participated in the present survey study. The Environmental Identity Scale and the Pro-environmental Behaviors Scale were used as data collection tools. The collected data were analyzed by means of both descriptive and inferential statistical analyses.

Results showed that the participants had a relatively strong environmental identity. The 'environmental identity' sub-factor, which was based on the basic principle of 'being part of nature', was particularly effective. In this study, the 'environmental identity' sub-factor accounted for 32.8% of the variance and was the second best predictor of pro-environmental behavior following the 'environmentalism' sub-dimension ($\Delta R^2 = .336$; $p < 0.001$) ($\Delta R^2 = .010$; $p < .001$). Therefore, in the present study, participants may have been influenced by a pool of beliefs with large traces in their general identities, while expressing themselves as part of nature when describing them.

Hence, it can be deduced that participants are displaying a strong level of pro-environmental behaviors. When these behaviors were examined in detail, it was observed that the prospective teachers performed more economic behaviors, as defined in the cost theory, (Diekmann & Preseisendoerfer, 1992) more frequently. Economic behaviors such as the use of draft paper and back papers were 'routine' behaviors among the university students. Furthermore, given that teacher candidates in Turkey are more likely to be members of low or middle socioeconomic families (Kılınç, Watt & Richardson, 2012), this could require them to display behaviors that would result in financial savings. However, the recycling behavior was observed less frequently when compared to the other behaviors. The inadequacy of the recycling infrastructure in Turkey may have been influential the region where teacher candidates' families live (Kasapoğlu & Turan, 2008). Because recycling behaviors involve processes such as the accumulation, collection, transport and processing of recycled materials, municipalities and public institutions need to develop policies and apply them. In the case of the two cities involved in the current study, namely Ankara and Kayseri, the recycling infrastructure is established at a certain location, but there are variations between these districts. In Kırşehir, the third city, recycling is carried out in a limited area and has only a few years of history (Turkish Statistical Institute, 2006). Another factor is environmental education, which could make it easier for prospective teachers to make predictions about future environmental education. Participants display this behavior relatively strongly. In this context, individuals who create such informal educational environments could transfer their experiences to formal environments in the future when they are thought to have actions such as 'talking with friends about environmental issues', 'warning people who pollute the environment' and 'giving advice about the environment'. Indeed, it is known that such experiences of teachers in teacher education process are effective in teaching pedagogy, self-sufficiency and motivation (Pajares, 1992).

When the relationship between environmental identity and pro-environmental behaviors was examined, it was found that there is a positive and moderate correlation between these two factors. This can be interpreted as the fact that environmental identity has an important influence in shaping pro-environmental behavior. In addition, a structural equation model was created by correlating pro-environment-friendly behavior and the sub-factors of pro-environment-friendly behavior. The results obtained in this model are noteworthy. For example, considering the predictors of 'economic behavior', it can be claimed that the environmental identity factor based on the principle of 'seeing itself as a part of nature' is a positive and

powerful predictor, but it is not 'self-imagining', 'believing that living things and parts of nature are personalities' Believing that social problems will improve by not returning to a rural life "is a negative predictor of the resemblance to nature. Interestingly, the resemblance factor is a positive predictor of recycling and environmental education behaviors, while it appears as a negative predictor of economic behavior. This shows that 'perceiving oneself as a part of nature' and 'perceiving oneself like other living things and living in a balance like nature with nature in the nature' have different effects on economic behaviors. It can be interpreted that individuals who have a second sense (nature resemblance) have deeper relationships with nature beyond seeing them as part of the ecosystem, and in this sense, they believe that easy economic behaviors, such as the use of draft paper, will not have much effect on the environment.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ GÖZÜNDEN GERİ DÖNÜŞÜM¹****Eda ERDAŞ KARTAL², Ezgi ADA³**

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.635508	<p>Çocukların çevrelerine karşı olumlu tutum ve davranışlar kazanmaları ve bunların gelecekteki yaşantılarına temel oluşturması bakımından okul öncesi dönem kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi dönemde verilecek çevre eğitimi çocukların çevresel farkındalık ve tutumları üzerinde etkilidir. Çevre eğitiminin önemli bileşenlerinden biri geri dönüşümdür. Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarını araştıran nitel bir çalışmadır. Araştırmaya 3-6 yaş arasında ve bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 41 çocuk katılmıştır. Veriler çiz-anlat tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde yorumlayıcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya dahil olan okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm hakkındaki algılarının sınırlı olduğu ortaya koyulmuştur. Özellikle 3 yaş grubundaki çocukların çizimlerinde geri dönüşüm ile ilişkili olmayan simgelere yer verdikleri görülmüştür. 4 yaş ve 5 yaş grubundaki çocukların da geri dönüşümü çoğunlukla çevre kirliliği ve çöpleri çöp kutusuna atma/atmama ile ilişkilendirdikleri, ancak 5 yaş grubundaki çocukların resimlerinde geri dönüşüm kutusu, çöplerin ayrıştırılması ve geri dönüştürülebilir maddeler ile ilgili simgelere diğer yaş gruplarındaki çocuklara göre daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 21.10.2019	
Kabul 13.07.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Çevre eğitimi, geri dönüşüm, okul öncesi eğitim.	

RECYCLING FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.635508	<p>Pre-school period is critically important for children to acquire positive attitudes and behaviors towards their environment, and to form the basis for their future lives. Environmental education in this period has an impact on children's environmental awareness and attitudes. Recycling is an essential component of environmental education. This research is a qualitative study that investigates the awareness of pre-school children about recycling. 41 children between the ages of 3-6 and attending pre-school education participated in the study. Data were collected using the draw-tell technique. Interpretive content analysis method was used to analyse the data. Results of the study showed that pre-school children had limited perceptions about recycling. Children in the three-year-old group were found to include symbols not related to recycling. The pictures of the four and five-year-old groups related recycling to environmental pollution and throwing/not throwing waste in the bin. However, in the drawings of the five-year-old group, it was observed that recycling bin, garbage separation and recyclable materials icons appeared more when compared with the other age groups.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 21.10.2019	
Accepted 13.07.2020	
<i>Keywords:</i>	
Environment education, recycling, pre-school Education.	

1. GİRİŞ

Hızlı nüfus artışı ve insanların tüketim alışkanlıklarının değişmesi, doğal kaynakların bilinçsizce ve aşırı tüketimi nedeni ile dünyamızdaki doğal kaynaklar gün geçtikçe daha hızlı bir şekilde azalmaktadır (Çelik, 2011). Yoğun çarpık kentleşme, plansız sanayileşme, savaşlar,

¹ Bu araştırmanın bir bölümü 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, erdaseda@gmail.com, OrcID: 0000-0002-1568-827X

³ Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, ezgiada88@gmail.com, OrcID: 0000-0002-6167-0273

kimyasal silahlar, yapay gübreler, tarım ilaçlarının yoğun kullanımını gibi etkenler ise mevcut doğal kaynakları hızlı bir şekilde kirletmekte; meydana gelen kirlilik toprak veriminin azalması, canlı türlerinin yok olması, erozyon, asit yağmurları, ozon tabakasında tahribat, iklim değişiklikleri gibi çeşitli çevre problemlerine neden olmaktadır (Demirbaş ve Pektaş, 2009). Artan insan faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan katı atıklar (çöp) günümüzün önemli çevre problemlerinden bir diğeridir (Bilgili, 2006).

Katı atık, üreten veya kullanan kişi tarafından atılmak istenen katı maddeler ve arıtma çamurlarıdır (Türkiye Çevre Vakfı [TÇV], 2003). Katı atıklar kaynaklarına göre; evsel, endüstriyel, tehlikeli, özel, tarım (zirai) ve açık alana atılan atıklar olarak sınıflandırılmaktadır. Özelliklerine göre ise katı atıklar; organik (doğada kolay bozulan), inorganik (doğada bozulamayan ve ya bozulması çok uzun süren) ve yanma sonucu ortaya çıkan küller olmak üzere üç grupta incelenmektedir (Bayer, 2008). Katı atık kirliliğine; çöplerin poşet içinde çıkarılmaması ve bu çöplerin çevreye atılması, çöp kutularının yetersizliği veya aşırı doldurulması sebebiyle bu atıkların çevreye dökülmesi, konteynırlar (büyük çöp toplama kapları), tehlikeli / tıbbi atıkların ve çöplerin uygun bir şekilde toplanıp depolanmaması ve giderilememesi gibi etmenler sebep olmaktadır (Çoban ve Kılıç, 2009). Özellikle kentleşmenin ve nüfusun yoğun olduğu yerlerde katı atık kirliliği ve neden olduğu problemler ciddi ve kontrol edilemez durumdadır (Çimen ve Yılmaz, 2012). Katı atık birikiminin ve uygun olmayan toplama, depolama ve bertaraf yöntemlerinin neden olduğu problemlerin; katı atık üretiminin azaltılması, oluşan atıkların uygun bir şekilde toplanması, taşınması, depolanması, değerlendirilmesi ve bertaraf edilmesi gibi tedbirlerle kontrol altına alınması canlılığın devamı için zorunludur (TÇV, 2003). Artan dünya nüfusuna karşılık doğal kaynaklardaki azalma ve artan nüfusun barınma ihtiyacını karşılamak için depolama alanlarına (arazilere) duyulan ihtiyaç, günümüz toplumlarını bu atıkların yeniden değerlendirilmesi konusuna eğilmeye zorlamaktadır.

Yeniden değerlendirilebilen atıkların (kâğıt, karton, metal, plastik, cam, termoplastik madde içeren karton esaslı kutu ve benzeri atıklar) çeşitli fiziksel / kimyasal işlemlerden sonra çeşitli hammaddelere dönüştürülerek üretime yeniden kazandırılması işlemi geri dönüşüm olarak tanımlanmaktadır (Büyüksaatçi, Küçükdeniz ve Esnaf, 2008).

Geri dönüşüm; (1) geri dönüştürülebilir maddelerin toplanması ve işlenmesi, (2) işlenen maddelerden yeni ürünlerin üretilmesi ve (3) üretilen yeni ürünlerin satın alınması şeklinde üç aşamada gerçekleşmektedir (Environmental Protection Agency [EPA], 2008). Katı atık miktarının azaltılması, geri dönüşümle değerlendirilebilir atıkların yeniden kullanımının

sağlanması, doğal kaynakların aşırı ve gereksiz kullanımının engellenmesi geri dönüşümün ana amaçları arasındadır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu [UNESCO], 1992).

Aşırı ve bilinçsiz tüketimin ve bu durumun neden olduğu çevresel problemlerin yoğun olarak arttığı dünyamızda, geri dönüşümün sağlanması çok önemlidir. Geri dönüşüm doğal kaynakların korunması ve verimli kullanılmasında çok önemli bir yere sahiptir (Soğancılar, 2018). Bu nedenle geri dönüşüm çevreye karşı tutum ve duyarlılıkları geliştirmeyi amaçlayan çevre eğitiminin temel bileşenlerinden biridir (Şallı, Dağal, Küçüköğlü, Niran ve Tezcan, 2013)

1.1. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi ve Geri Dönüşüm

Okul öncesi dönem gelişim ve öğrenmenin daha ileri yaşlara göre hızlı olduğu ve edinilen kazanımların kalıcı izler bıraktığı bir dönemdir (Şahin, 2001). Bu dönemde edinilen çevresel tutumlar ve davranışlar da yetişkinlikteki davranışlarımıza temel teşkil etmekte, hayat boyu sürmekte ve değişime karşı direnç göstermektedir (Siraj-Blatchford, 2009; Nikolaeva, 2008). Bu nedenle okul öncesi dönem, çocuğun çevreye karşı olumlu tutum ve davranışlar kazanması ve bu kazanımların ileriki yaşantısına temel oluşturması bakımından çok büyük bir öneme sahiptir (Yaşar, İnal, Ünsal Kaya ve Uyanık, 2012; Smith, 2001). Yapılan araştırmalar, çevreye yönelik tutumların bu dönemde oluşmaya başladığını ortaya koymaktadır (Biriukova, 2005; Russo, 2001). Okul öncesi eğitim almış olan çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarının okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha fazla olduğu söylenebilir (İlhan, Doğan ve Tosun, 2016). Bu nedenle bu dönemde verilecek eğitim, çevre sorunlarını önlemede kilit rol oynayan değerleri, tutumları, becerileri ve davranışları geliştirme konusunda önemli bir potansiyele sahiptir (Laing, 2004; Samuelsson & Kaga, 2008).

Çevre bilgisi, çevresel tutumların belirleyicisidir (Nikolaeva, 2008). Geri dönüşüm konusunda da çocuklar geri dönüşüm ve önemi konusunda bilgilendirilmedikleri sürece onların geri dönüşüm ile ilgili doğru tutum ve davranışları ortaya koymaları beklenemez (Nikolaeva, 2008). Genel çevre eğitiminin bireylerde çevre konusunda farkındalık, bilgi, tutum, beceri kazandırmak ve katılımı sağlamak olmak üzere beş temel amacı vardır. Ancak okul öncesi dönemde verilecek çevre eğitiminde çocuklara farkındalık kazandırma ve doğru tutum geliştirme amaçlarının çevre eğitimin diğer amaçlarından daha önde tutulması gerekmektedir (Haktanır, 2007). Bu nedenle geri dönüşüm konusunda çocukların bilgi sahibi olmalarını ve doğru davranışları sergilemesini amaçlıyorsak, öncelikle bu konudaki farkındalık düzeylerinin ve tutumlarının geliştirilmesini sağlamakla yükümlü olduğumuz söylenebilir.

Geri dönüşüm konusunda okul öncesi dönemde yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir; ancak bu çalışmalar diğer yaş grupları ile yapılan çalışmalara kıyasla oldukça sınırlıdır. Bu çalışmaların birinde Palmer (1995) yaptığı bir araştırmada, 4-6 yaş grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramının ne anlama geldiğini bildiklerini, atık toplama ve yönetimini anlayabildiklerini keşfetmiştir. Bir diğer çalışmada Grodzinska, Stepska, Nieszporek ve Bryda (2006), okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm ve atıkların yeniden kullanımı konusundaki tutumlarının ve bilgilerinin çok sınırlı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada, araştırmacılar çocukların çok az bir kısmının geri dönüşüme uygun atıkları ayrıştırdıklarını ve yeniden kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Bir diğer çalışmada Kahrıman-Öztürk (2010), okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüme yönelik bilgilerinin çok sınırlı olduğunu, geri dönüşümden haberdar olan çocukların çoğunlukla geri dönüşüm kutusuna ulaşımının olmadığını, çok az çocuğun geri dönüşüme yönelik tutumlarının ekosentrik olduğunu ve bu tutumun cinsiyete göre değişmediğini tespit etmiştir. Yaşar ve ark. (2012), çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeylerini yaptığı görüşmelerle araştırmış; çocukların çoğunlukla geri dönüşüm kavramını ve sembolünü tanıdıklarını, cinsiyetin ise farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymuştur. Şallı ve ark. (2013) ise aile katılımlı proje tabanlı öğretimin çocukların geri dönüşüm kavramı ile ilgili bilgilerinin anlamlı bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Kara, Aydos ve Aydın (2015), okul öncesi dönem çocukların geri dönüşüm, taşıma alanı tercihleri, yaşam alanı tercihleri, kâğıt tüketimi ve çevreyi koruma boyutlarındaki tutumlarının ekosentrik olduğunu; ancak yapılan gözlemlere göre çocukların gerçek hayatta ekosentrik bir tutum göstermediklerini tespit etmişlerdir. Onur, Çağlar ve Salman (2016), çocuklarda kâğıt atıkların değerlendirilmesi farkındalığını kazandırmayı amaçladıkları çalışmalarında; beş yaş grubundaki çocukların eğitim vermeden önceki çevre, çevrenin korunması ve geri dönüşüm hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından kağıt hamuru yaptırarak atık kağıtların kağıda dönüştürülmesi ve kullanılmasına yönelik verdikleri uygulamalı eğitimin çocukların çevre, çevreyi koruma ve katı atıkları değerlendirme konusundaki bilgilerinin arttırdığını ortaya koymuşlardır. Akbayrak ve Kuru Turaşlı (2017), çocukların geri dönüşüm konusundaki ön test performanslarının oldukça düşük olduğunu, oyun temelli çevre etkinliklerinin çocukların geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarını geliştirdiğini tespit etmiştir. Macun (2018), “Okullarda Orman Programı” kapsamında hazırladığı çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının kâğıt tüketimi, su tüketimi, canlılar, yaşam alan tercihleri, taşıma araçları, çevre kirliliği ve geri dönüşüm konusundaki çevre odaklı (ekosentrik) görüşlerini önemli ölçüde değiştirdiğini rapor etmiştir.

Yılmaz, Yılmaz-Bolat ve Gölcük (2020), okul öncesi dönemde uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarını yaşam alışkanlıkları, tüketim alışkanlıkları, çevreyi koruma ve geri dönüşüm boyutlarında nasıl etkilediğini inceledikleri çalışmalarında, informal ortamda verdikleri dört haftalık eğitimin çocukların tutumlarını geliştirmediğini ortaya koymuşlardır.

Alan yazından görüldüğü üzere, okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeyleri ve tutumları ile ilgili çalışmaların bulguları tutarsızlık göstermektedir. Normalde bu dönemdeki çocuklar yeniden kullanım ve geri dönüşüm kavramlarını anlayabilecek düzeydedir (Palmer, 1995). Yapılan araştırmalar bu çalışmalar arasındaki farklılıkların, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim programı, öğretmenlerin geri dönüşüm ile ilgili etkinliklere yer verme düzeyi, verilen eğitimlerin süresi, eğitimlerin uygulamalı olup olmaması, okullarında geri dönüşüm kutularının bulunup bulunmaması ve bu kutuların aktif olarak kullanılıp kullanılmaması ile ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Onur, Çağlar ve Salman, 2016; Palmer, Grodzinska-Jurczak & Suggate, 2003).

Yapılan alan yazın araştırmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarının çoğunlukla görüşme ve kontrol listeleri ile tespit edildiği belirlenmiştir (Kara, Aydos ve Aydın, 2015; Yılmaz, Yılmaz-Bolat ve Gölcük, 2020). Çocuklar bu dönemde zihinlerinden geçen her şeyi görüşmelerde sözel olarak ifade etmekte güçlük çekebilirler. Buna karşılık resim çizmek çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinin en kolay yoludur. Çünkü küçük yaşlardaki çocuklar sözel olarak tam manasıyla ifade edemedikleri şeyleri çizdikleri resimlerle daha açık bir şekilde anlatabilirler (Yavuzer, 2015). Çocukların duygularını anlamak, arzu / isteklerini ve gerçek düşüncelerini belirlemek, iç dünyalarını yansıtan bilgiyi görsel bir yapı içerisinde tanımlamak onlara resim çizdirmek ile mümkündür (Minkof & Riley, 2011). Ayrıca resim çizmek öğretici olmakla birlikte çocukların araştırma sırasında üzerlerinde herhangi bir baskı hissetmemelerini sağlar (Barraza, 1999). Bu nedenlerle çocukların zihinlerindeki imgeleri analiz etmede, kendilerine çizdirilecek resimler güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Rodari, 2007).

Okul öncesi dönemde yapılan araştırmalarda resim çizdirme uzun yıllardır kullanılan popüler bir yöntemdir (Ahi ve Alisinanoğlu, 2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm farkındalıklarını resim çizdirme yöntemiyle tespit etmeye çalışan bir çalışmaya alan literatüründe rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada, alan yazındaki bu boşluğu gidermek ve okul öncesi dönemde geri dönüşüm konusundaki sınırlı alan yazına katkıda bulunmak amacıyla bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm konusundaki

farkındalıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Buna doğrultuda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeyleri nasıldır?
2. Okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm farkındalık düzeyleri yaş gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla durum çalışması (case study) modeli kullanılarak gerçekleştirilen nitel bir çalışmadır. Durum çalışması belirli bir olgu ya da olayın derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma çeşitidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni (single case-holistic design) ile kurgulanmıştır. Bütüncül tek durum deseni, belirli bir durum için bir analiz biriminin bulunduğu, bu birime ait aykırı ve ya kendine özgü durumlarının bütüncül bir şekilde incelendiği bir durum desendir (Yin, 1984; akt: Subaşı ve Okumuş, 2017).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin uygulama anaokulunda bulunan 3-6 yaş arasındaki 41 çocuk (10 çocuk 3 yaş, 17 çocuk 4 yaş, 14 çocuk 5 yaş) oluşturmaktadır. Örneklem uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla çiz ve anlat tekniği kullanılmıştır (Brackett-Milburn, 1999; Özkul, 2018).

Çiz ve anlat tekniği, çocukların çeşitli kavramlarla ilgili algılarını ve bu kavramlarla ilgili algılarını nasıl şekillendirdiklerini anlamak amacıyla kullanılan tanılayıcı bir tekniktir (McWhirter, Collins, Bryant, Wetton & Bishop, 2000). Bu teknik çocukların çizimleri ve çizimleri hakkındaki açıklamalarını kapsamaktadır.

Resim çizdirme, okul öncesi dönemde yapılan araştırmalarda uzun yıllardır kullanılan popüler bir yöntemdir (Ahi ve Alisinanoğlu, 2016). Çocukların çizimleri iyi analiz edildiğinde, resim çizdirmek, araştırılan kavramlar karmaşık olsa bile bireylerin bilişsel yapılarını net bir

şekilde ortaya çıkarmakta ve çocukların zihninde var olan şemaların ve bu şemaların başka şemalarla ilişkilerinin ortaya çıkarılmasında etkili olmaktadır (Schafer, 2012). Çiz ve anlat tekniğinin çizme kısmı özellikle küçük yaşlardaki çocukların iç dünyalarındaki bilginin görsel olarak tanımlanmasını, duygularının anlaşılmasını, gerçek düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını mümkün kılmaktadır (Minkof & Riley, 2011). Çiz ve anlat tekniğinin anlat kısmı ise, özellikle karalama evresindeki çocuklar için çizdikleri belirgin olmayan simgelerin ne olduğu konusunda araştırmacılara bilgi sağlamaktadır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler çocuklara geri dönüşüm ile ilgili resimler çizdirilerek toplanmış ve her bir çocuğun çizdiği resmi anlatması istenmiştir. Uygulama, çocukların kendilerini daha rahat hissetmelerinin sağlanması amacıyla her yaş grubunun kendi öğretmeni tarafından yapılmıştır. Öğretmenler çocuklara kendi sanat etkinliği saatlerinde “Evet çocuklar şimdi geri dönüşüm hakkında bildiklerinizi yansıtan bir resim çizmenizi istiyorum, istediğiniz renkleri kullanabilirsiniz.” diyerek uygulamaya başlamışlardır. Çocukların resimlerinde yer verdikleri simgeler ve bu simgeleri kullanarak vermek istedikleri mesajlar yine kendi öğretmenleri tarafından çocuklara sorulan “Bu çizdiğin şey nedir, burada ne anlatmak istedin, bu çizdiğin resmin geri dönüşümle nasıl bir ilişkisi var, bu resimle nasıl bir mesaj vermek istedin?” gibi sorularla tespit edilmiş ve çocukların cevapları resimlerin üzerine not edilmiştir. Uygulamanın çizme ve anlattırma kısmı toplamda bir saat sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ve elde edilen bulguların yorumlanmasında yorumlayıcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Banks, 2001). Yorumlayıcı içerik analizi; verilerinden yola çıkarak çeşitli temaların, konuların ve olguların belirlendiği ve yorumlandığı bir nitel veri analiz yöntemidir (Giarelli & Tulman, 2003).

Yorumlayıcı içerik analizi gereği bu araştırmanın veri analiz kısmında öncelikle çocukların çizdiği resimlerin tamamı (41 adet) genel fikir edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından ön incelemeden geçirilmiş; çocukların çizdikleri simgelerin tamamı, çizdikleri simgelerle ilgili çocukların açıklamaları da göz önüne alınarak araştırmanın kodları olarak belirlenmiştir. Hazırlanan kod listesinden faydalanılarak yapılan asıl kodlamanın güvenilir olması amacıyla, resimler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İki araştırmacının birbirinden bağımsız yaptıkları kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası

tutarlılık, aşağıda verilen güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994).

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})}$$

Kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla yapılan ilk hesaplamada uyum düzeyi % 96 olarak belirlenmiştir. Üzerinde uyum sağlanamayan simgeler tekrar gözden geçirilmiş ve analiz için ortak bir anlayış geliştirilmiştir. Bu şekilde kodlamalar tamamlanmış ve elde edilen bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularının raporlanmasında yüzde ve frekansları içeren betimsel tablolardan faydalanılmış, yine bulgular bölümünde çocukların çizdikleri resimlere ve resimlerle ilgili açıklamalarına yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırma sonucunda çocukların geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarının sınırlı olduğu ortaya koyulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1.

Çocukların geri dönüşüm ile ilgili çizdikleri simgelerin dağılımı

Kod	f	%
Pil	1	2,43
Kağıt	3	7,31
Plastik	8	19,51
Cam	4	9,75
Metal	1	2,43
Geri dönüşüm kutusu	12	29,26
Çöplerin ayrıştırılması	4	9,75
Artık malzemeleri değerlendirme	6	14,63
Çöp kutusu	14	34,14
Çevre kirliliği	20	48,78
Diğer (İlişkisiz)	8	19,52

*Toplam çocuk sayısı (N) 41'dir.

Çocukların büyük bir kısmının geri dönüşümü çevre kirliliği (%48,78) ve çöplerin çöp kutusuna atılması/atılmaması (%34,14) ile ilişkilendirdikleri ortaya koyulmuştur. Bu çocukların resimlerinde çoğunlukla çöp kutusu ve kirli çevre simgesini kullandıkları tespit edilmiştir (Tablo 1).

Çocukların resimlerinde çizdikleri simgelerin yaşa göre dağılımı incelendiğinde ortaya çıkan bulgular daha ilgi çekicidir (Tablo 2).

Tablo 2.

Çocukların geri dönüşüm ile ilgili çizdikleri simgelerin yaşa göre dağılımı

Kod	3 yaş		4 yaş		5 yaş	
	f	%	f	%	f	%
Pil	0	0	0	0	1	7,14
Kağıt	0	0	2	11,76	1	7,14
Plastik	0	0	2	11,76	6	42,85
Cam	0	0	1	5,88	3	21,42
Metal	0	0	0	0	1	7,14
Geri dönüşüm kutusu	0	0	4	23,52	8	57,14
Çöplerin ayrıştırılması	0	0	0	0	4	28,57
Artık malzemeleri değerlendirme	0	0	4	23,52	2	14,28
Çöp kutusu	0	0	6	35,29	8	57,14
Çevre kirliliği	2	20	9	52,94	9	64,28
Diğer (İlişkisiz)	8	80	0	0	0	0

*3 yaşındaki çocukların sayısı (N₃) 10; 4 yaşındaki çocukların sayısı (N₄) 17 ve 5 yaşındaki çocukların sayısı (N₅) 14'tür.

Tablo 2 incelendiğinde 3 yaş grubundaki çocukların geri dönüşüm hakkında herhangi bir fikirlerinin olmadığı görülmektedir. Bu gruptaki çocukların çoğu resimlerinde geri dönüşüm ile ilişkisi olmayan simgeler (%80) kullanmışlardır (Resim 1, Resim 2).

Resim 1.

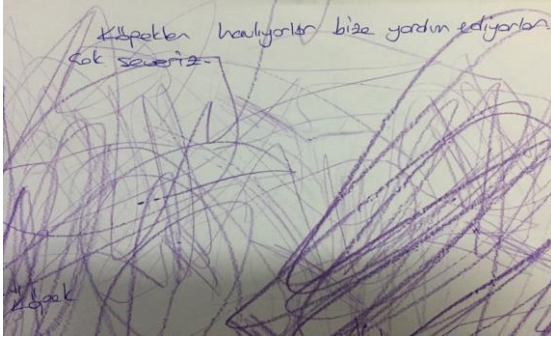
Geri dönüşüm ile ilişkisiz simgelere yer verilen bir resim (3 yaş)



Çocuk bu resimde ağaç, insan ve balta simgelerine yer vermiştir. Çocuk çizdiği bu resimde kahve içen ve elindeki balta ile ağaç kesen bir adam resmettiğini ifade etmiştir.

Resim 2.

Geri dönüşüm ile ilişkisiz simgelere yer verilen bir resim (3 yaş)

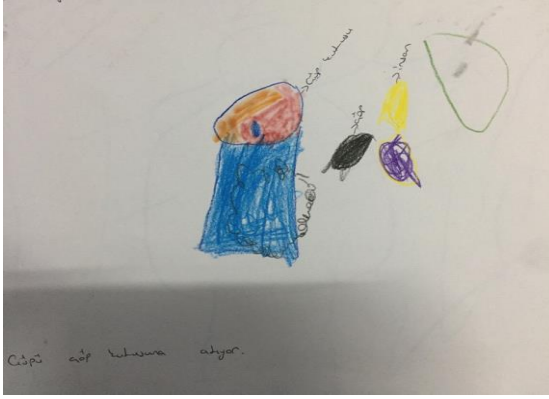


Çocuk bu resimde köpek çizdiğini ve bu çizimle köpeğin havlayarak bize yardım ettiğini anlatmak istediğini ifade etmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde 4 yaş grubundaki çocukların geri dönüşüm konusundaki algılarının sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda bu gruptaki çocukların çoğunun geri dönüşümü çevre kirliliği (%52,94) ve çöplerin çöp kutusuna atılması/atılmaması (%35,29) ile ilişkilendirdikleri ortaya koyulmuştur (Resim 3 ve Resim 4).

Resim 3.

'Çöp kutusu' koduna yer verilen bir resim (4 yaş)



Çocuk bu resimde çöp kutusu, çöp ve insan simgelerine yer vermiştir. Çocuk çizdiği bu simgelerle, insanın çöpleri yere atmayıp çöp kutusuna atarak, geri dönüşüm yaptığını ifade etmiştir.

Resim 4.

'Çevre kirliliği' koduna yer verilen bir resim (4 yaş)

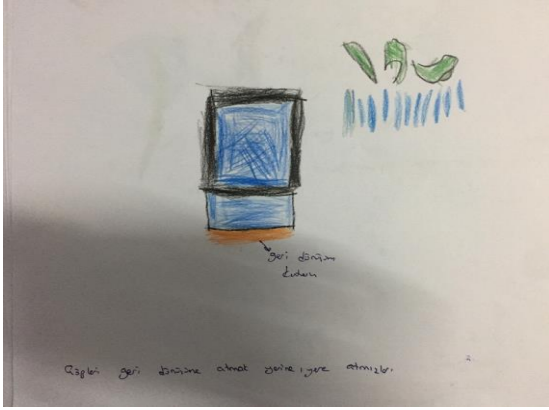


Çocuk bu resimde kirli bir çevre resmettiğini, insanların çöp kovası dururken çöpleri denize attıklarını ifade etmiştir.

4 yaş grubundaki çocukların çizimleri incelendiğinde geri dönüşüm kutusu (%23,52) ve artık materyallerin değerlendirilmesi (%23,52) simgelerine sınırlı sayıda çocuğun yer verdiği görülmüştür (Resim 5 ve Resim 6).

Resim 5.

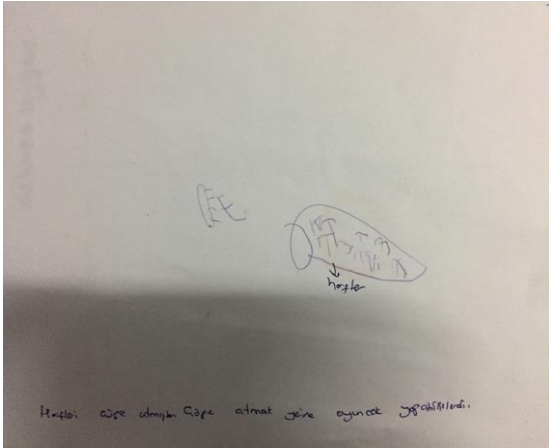
'Geri dönüşüm kutusu' koduna yer verilen bir resim (4 yaş)



Çocuk bu resimde geri dönüşüm kutusu ve çöp simgelerine yer vermiştir. Çocuk çizdiği bu simgelerle, insanların çöpleri geri dönüşüm kutularına atmadıklarını resmetmek istediğini ifade etmiştir.

Resim 6.

'Artık materyallerin değerlendirilmesi' koduna yer verilen bir resim (4 yaş)



Çocuk bu resimde insanların harfleri çöpe attıklarını, harfleri çöpe atmamaları gerektiğini, bu harflerle başka oyuncaklar yapabileceklerini ifade etmiştir.

Yine Tablo 2 incelendiğinde 5 yaş grubundaki çocukların geri dönüşüm konusundaki algılarının sınırlı olduğu görülmektedir. Çizilen simgelerin resimlerde bulunma sıklığı incelendiğinde bu yaş grubundaki çocukların geri dönüşümü yine çoğunlukla çevre kirliliği (%64,28) ve çöplerin çöp kutusuna atılması/atılmaması (%57,14) ile ilişkilendirdikleri görülmektedir (Resim 7 ve Resim 8).

Resim 7.

'Çevre kirliliği' koduna yer verilen bir resim (5 yaş)



Çocuk bu resimde kirli bir çevre çizdiğini, çöplerin ve muz kabuklarının yere atıldığı için çiçeklerin kırıldığını, bu nedenle oradaki çocukların üzgün olduğunu anlatmak istediğini belirtmiştir.

Resim 8.

'Çöp kutusu' koduna yer verilen bir resim (5 yaş)



Çocuk bu resimde çöp kutusu, çöp simgelerine yer vermiştir. Çocuk çizdiği bu simgelerle, çöplerin yere atıldığını ve geri dönüşüm yapılmadığını göstermek istediğini ifade etmiştir.

Ancak 5 yaş grubundaki çocukların geri dönüşüm konusundaki algılarının 3 ve 4 yaş grubundaki çocuklara göre daha iyi olduğu söylenebilir. Çünkü çizdikleri resimler incelendiğinde, 5 yaş grubundaki çocukların diğer yaş gruplarındaki çocuklara göre geri dönüşümü daha çok geri dönüşüm kutusu, geri dönüştürülebilir maddeler (plastik, cam, kağıt, metal, pil) ve çöplerin ayrıştırılması ile ilişkilendirdikleri görülmüştür.

Çizimlerinde geri dönüşüm kutusu koduna yer veren çocukların çizimlerinden bir örnek aşağıdaki gibidir (Resim 9).

Resim 9.

'Geri dönüşüm kutusu' koduna yer verilen bir resim (5 yaş)

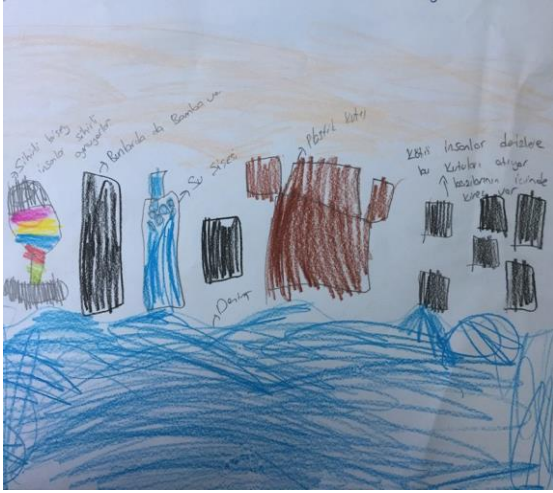


Çocuk bu resimde farklı atıklar için farklı renklerde geri dönüşüm kutuları çizdiğini, bu kutuların üzerinde geri dönüşüm işareti olduğunu ifade etmiştir. Çocuğun geri dönüşüm kutularını kullandığı için mutlu olduğunu söylemiştir.

Çocukların çizimleri incelendiğinde geri dönüştürülebilen madde olarak çoğunlukla plastik atıklara yer verdikleri ortaya çıkmıştır (Tablo 2). Çizimlerinde plastik atıklara yer veren çocukların çizimlerinden bir örnek aşağıdaki gibidir (Resim 10).

Resim 10.

'Plastik' koduna yer verilen bir resim (5 yaş)



Çocuk bu resimde kirli bir deniz çizdiğini, kötü insanların denize plastik şişe ve plastik kutular attıklarını, siyah olarak resmettiği plastik kutuların bazılarında ise kireç ve bomba olduğunu ifade etmiştir.

5 yaş grubundaki bazı çocukların diğer yaş grubundaki çocuklardan farklı olarak geri dönüşümü çöplerin ayrıştırılması ile ilişkilendirdikleri görülmüştür (Tablo 2). Çizimlerinde çöplerin ayrıştırılması koduna yer veren çocukların çizimlerinden bir örnek aşağıdaki gibidir (Resim 11).

Resim 11.

'Çöplerin ayrıştırılması' koduna yer verilen bir resim (5 yaş)



Çocuk bu resimde geri dönüşüm kutusu, çocuklar, güneş ve bulut çizdiğini ifade etmiştir. Çocukların, evde çöpleri ayırıp geri dönüşüm kutusuna attıkları için mutlu olduklarını söylemiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, araştırmaya dahil olan okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili algılarının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgunun öğretmenlerin geri dönüşüm ile ilgili etkinliklere yer verme düzeyi, yapılan etkinliklerde kazanımların açık bir şekilde vurgulanıp vurgulanmaması, yapılan etkinliklerin uygulamalı olup olmaması, okuldaki geri dönüşüm kutularının aktif bir şekilde kullanım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir (Onur, Çağlar ve Salman, 2016; Yaşar ve ark, 2012).

Araştırma sonucumuz, okul öncesi dönem çocuklarının geri dönüşüm farkındalık durumlarını araştıran diğer çalışmaların bulguları ile tutarlıdır (Akbayrak ve Kuru-Turaşlı, 2017; Grodzinska et al, 2006; Kahrıman-Öztürk, 2010; Onur, Çağlar ve Salman, 2016). Özellikle 3 yaş grubundaki çocukların çizimlerinde geri dönüşüm ile ilişkili olmayan simgelere yer verdikleri görülmüştür. 4 yaş ve 5 yaş grubundaki çocukların da geri dönüşümü çoğunlukla çevre kirliliği ve çöpleri çöp kurusuna atma/atmama ile ilişkilendirdikleri; ancak 5 yaş grubundaki çocukların resimlerinde geri dönüşüm kutusu, çöplerin ayrıştırılması ve geri dönüştürülebilir maddeler ile ilgili simgelere diğer yaş gruplarındaki çocuklara göre daha fazla yer verdikleri tespit edilmiştir. Araştırmalar, yaş değişkeninin çocuğun çevre ile ilgili konulardaki bilgisi ve algısında etkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Yaşar ve ark, 2012). Bu yönüyle araştırma bulgumuz alan yazın ile tutarlıdır.

Okul öncesi dönemde çocuklar tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme göstermekte, bu dönemlerde edinilecek kazanımlar çocuğun hayatında kalıcı izler bırakmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönem, çevreyi korumaya yönelik kazanımların ileriki yaşlara temel teşkil edecek şekilde kazandırılabilmesi için kritik bir dönemdir (Smith, 2001). Özellikle Türkiye gibi genç

nüfusu yoğun ülkelerde, ancak genç nüfus çevre ile ilgili konularda güçlü bir farkındalığa ulaştırılabilirse çevre korumaya yönelik alınan tedbirler uygulanabilir hale geçirilebilir (İleri, 1998; Yoleri, 2012). Ayrıca çocukların küçük yaşlarda aldıkları çevre eğitimi, ilerleyen yaşlarda aldıkları eğitimden daha etkili olmaktadır (Güler, 2010). Bu nedenlerle çevre eğitimine erken yaşlarda başlanmalıdır.

Araştırmalar çocukların okul öncesi dönemde geri dönüşüm kavramını anlayabildiklerini ortaya koymaktadır (Palmer, 1995). Okul öncesi dönemdeki çocukların geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarının artırılması; öncelikle evde ailelerin okulda ise öğretmenlerin çöpleri ayrıştırarak, katı atık üretimini azaltarak, katı ambalaj atıkların yeniden değerlendirilerek çocuklara rol model olması, okullara geri dönüşüm kutularının koyulması ve aktif bir şekilde kullanımının sağlanması ile gerçekleştirilebilir (Yaşar ve ark, 2012). Okul öncesi dönemi de kapsayan bu dönemde verimli ve kalıcı öğrenme çocuklara yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı sağlanılarak etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir (Aydın ve Aykaç, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin günlük eğitim planlarında geri dönüşüm ile ilgili çocukların yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri ve doğayla direkt etkileşim içinde olabilecekleri proje temelli (Şallı ve ark, 2013), oyun temelli (Akbayrak ve Kuru-Turaşlı, 2017), yaratıcı drama (Aydın ve Aykaç, 2016; Uyanık ve Kandır, 2010) gibi etkinliklere daha sık yer vermeleri çocukların bu konudaki farkındalıklarını geliştirebilir.

Diğer taraftan çalışmamıza ve diğer ulusal çalışmalarda çocukların geri dönüşüm konusundaki farkındalık düzeylerinin düşük olması, çocukların okul öncesi eğitim alıp almaması (İlhan ve ark, 2016), eğitim programının içeriği (Palmer et al, 2003) ve/veya öğretmenlerin geri dönüşüm konusundaki etkinliklere yeterince yer verip vermemesi ile ilişkili olabilir (Yaşar ve ark, 2012). Araştırmalar, canlıların korunması ve geri dönüşüm ile ilgili kazanımların okul öncesi eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Schultz, 2002). Yine araştırmalar, okul öncesi dönemde geri dönüşüm konusunda verilen eğitimlerin uygulamalı olması gerektiğini vurgulamaktadır (Onur, Çağlar ve Salman, 2016).

Araştırmalar, Türkiye'deki okul öncesi eğitim programında geri dönüşüm ile ilgili etkinliklerin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Gülay ve Ekici, 2010; Onur, Çağlar ve Salman, 2016). Ayrıca Türkiye'de de geri dönüşüm konusunda farkındalığı arttırmak amacıyla yürütülen projelerin çoğu okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik değildir (İlhan ve ark, 2017). Okul öncesi eğitim programında geri dönüşüme yönelik kazanımlara daha çok yer verilmesi, geri dönüşüme yönelik projelerin okul öncesi dönem çocuklarını hedef alacak şekilde yaygınlaştırılması, yapılacak eğitimlerin uygulamalı bir şekilde planlanması ve uygulamaları

yaptıracak öğretmenlerin geri dönüşüm konusundaki bilgi ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi bu dönemdeki çocukları geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarını geliştirebilir. Kroufek, Janovec, Chytry ve Simonova'nın (2016), okul öncesi dönem çocukların çevresel tutumlarının, ailelerinin çevresel tutumları ile yüksek derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Okullarda yapılacak geri dönüşüme yönelik etkinlikler aile katılımı sağlanarak gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri, bu dönemdeki çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının geliştirilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir (Pressoir, 2008). Bu araştırmada çocukların öğretmenlerinin geri dönüşüm farkındalıkları, yaptıkları uygulamaların sıklığı ve niteliği tespit edilmemiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Ayrıca bu çalışma örneklem ile sınırlıdır. Daha geniş ölçekli çalışmaların yapılması ve bu çalışmalarda öğrencilerle birlikte öğretmenlerinin de farkındalıklarının, yaptıkları uygulamaların sıklığı ve niteliğinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Ahi, B., & Alisinanoğlu, F. (2016) Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 305-329.
- Akbayrak, N., & Turaşlı, N. K. (2017). Oyun temelli çevre etkinliklerinin okul öncesi çocukların çevresel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 239-258.
- Aydın, Ö., & Aykaç, N. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 1-16.
- Banks, M. (2001). *Visual methods in social research*. London: Sage.
- Bayer, Y. (2008). *Ayrı toplamanın kompostlaştırma üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), YTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. [L]
[SEP]
- Bilgili, M.S., (2006). *Katı atık düzenli depo sahalarında atıkların aerobik ve anaerobik ayrışması üzerine sızıntı suyu geri devrinin etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Biriukova, N.A. (2005). The formation of an ecological consciousness. *Russian Education & Society*, 47(12), 34-35.

- Brackett-Milburn, K. (1999). A critical appraisal of the draw and write technique. *Health Education Research*, 14(3), 387-395.
- Büyüksaatçı, S., Küçükdeniz, T., & Esnaf, Ş. (2008). Geri dönüşüm tesislerinin yerinin gustafson-kessel algoritması-konveks programlama melez modeli tabanlı simülasyon ile belirlenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-20.
- Çelik, Z. (2011). *İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul il örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, O., & Yılmaz, M. (2014). Dönüşümsel öğrenme kuramına dayalı çevre eğitiminin biyoloji öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik algılarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 339-359.
- Çoban, A., & Kılıç, S. (2009). Türkiye’de yerel yönetimlerin çevreye yönelik politikaları: Konya Selçuklu Belediyesi SELKAP örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 117-130.
- Demirbaş, M., & Pektaş, H.M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çevre sorunu ile ilişkili temel kavramları gerçekleştirme düzeyleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 195-211.
- Environmental Protection Agency [EPA]. (2013). *Municipal Solid Waste Generation, Recycling, and Disposal in the United States: Facts and Figures for 2012*. Environmental Protection Agency.
- Giarelli, E., & Tulman, L. (2003). Methodological issues in the use of cartoons as data. *Qualitative Health Research*, 13(7), 945-956.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Güler, T. (2010). Çevre eğitimi. B. Akman, G. Uyanık-Balat ve T. Güler (Editörler), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* (ss.181-201). Ankara: Pegem Akademi.
- Grodzińska-Jurczak, M., Stępska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 62-76.

- Haktanır, G. (2007). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi: Çevre eğitimi. *Türkiye Çevre Eğitimi Vakfı Yayını*, 178, 11-34.
- İleri, R. (1998). Çevre eğitimi ve katılımın sağlanması. *Ekoloji Çevre Dergisi*, 7(28), 3-9.
- İlhan, N., Doğan, Y., & Tosun, C. (2017). The Investigation of first grade students' knowledge, awareness and attitudes about recycling. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 174-190.
- Kahriman-Öztürk, D. (2010). *Preschool children's attitudes towards selected environmental issues* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kara, G. E., Aydos, E. H., & Aydın, O. (2015). Changing pre-school children's attitudes into behavior towards selected environmental issues: An action research study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(1), 46-63.
- Laing, M. (2004). *An examination of children's environmental attitudes as a function of participation in environmental education programs*. The Coastal Society 19th International Conference, Newport Rhode Island. Retrieved on 01.04.2016 from <http://nsgl.gso.uri.edu/riu/riuc04001/pdf/papers/20756.pdf>.
- Macun, A. (2018). *60-72 Aylık çocukların ekolojik görüşlerinin okullarda orman programı kapsamında hazırlanan etkinliklere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minkoff, Y., & Riley, J. (2011). Perspectives of time-use: Exploring the use of drawings, interviews and rating-scales with children aged 6-7 years. *Journal of Occupational Science*, 18(4), 306-321.
- Nikolaeva, S. (2008). The ecological education of pre-school children. *Russian Education & Society*, 50(3), 64-72.
- Onur, A., Çağlar, A., & Salman, M. (2016). Okulöncesi çocuklarda atık kağıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2457-2468.

- Özkul, B. (2018). *The investigation of children's perceptions environmental issues in early childhood period*. Presented in ULEAD 2018 Annual Congress. 9-11 May, Manisa, Turkey.
- Palmer, J. A. (1995). Environmental thinking in the early years: Understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research, 1*(1), 35-45.
- Palmer, J. A., Grodzinska-Jurczak, M., & Suggate J. (2003). Thinking about waste: Development of English and Polish children's understanding of concepts related to waste management. *European Early Childhood Education Research Journal, 11*(2), 117-139.
- Pressoir, E. (2008) *Preconditions for young children's learning and practice for sustainable development*. In I. Pramling-Samuellson & Y. Kaga (Eds.), *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (57-62). Paris: UNESCO.
- Rodari, P. (2007). Science and scientists in the drawings of European children. *Journal of Science Communication, 6*(3), 1-12.
- Russo, S. (2001) Promoting attitudes towards environmental education depends on early childhood education. *Australian Primary and Junior Science Journal, 17*(4), 34-36.
- Samuelsson, P. I. & Kaga, Y. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. UNESCO: Paris.
- Schafer, N. (2012). Finding ways to do research on, with and for children and young people. *Geography, 97*(3), 147-154.
- Schultz, P. W. (2002). Knowledge, information and household recycling: Examining the knowledge-deficit model of behavior change. In T. Dietz & P. C. Stern (Eds). *New tools for environmental protection-education, information, and voluntary measures* (pp. 67-82). Washington: National Academy Press.
- Shepardson, D. P. (2005). Student's ideas: What is an environment? *Journal of Environmental Education, 36*(4), 49-58.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Editorial: Education for sustainable development in early childhood. *International Journal of Early Childhood, 41*(2), 9-22.

- Smith, A. (2001). Early childhood: A wonderful time for science learning. *Australian Primary & Junior Journal*, 17 (2), 52-55.
- Soğancılar, M. E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin geri dönüşüm konusundaki bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şahin, B. (2008). “Büyük bir ev istiyorum” – “evimde havuz olmasını istiyorum”: Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının çevre kavramını algılayışları (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçüköğlü, E. K., Niran, Ş. S., & Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 234-241.
- Türkiye Çevre Vakfı (TÇV) (2003). *Türkiye'nin çevre sorunları*. Ankara: TÇV Yayın No: 163.
- UNESCO (1992). *Agenda 21 – Report of the United Nations Conference on Environment and Development. Chapter 36 'Promoting education, public awareness and training'*. Rio de Janeiro, 3–14 June: UNESCO.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 118-134.
- Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü., & Uyanık, Ö. (2012). Çocuk gözüyle tabiat anaya geri dönüş. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 30-40.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Yılmaz Bolat, E., & Gölcük, İ. (2020). Erken çocukluk döneminde uygulanan çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 557-578 .
- Yoleri, S. (2012). Çocuk ve çevre: Okul öncesi çocuklar arasında çevre bilinci oluşturma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 100-111.

EXTENDED ABSTRACT

General environmental education has five main objectives: to raise awareness, knowledge, attitudes, and skills and to ensure participation. However, raising awareness and fostering the right attitude in children during pre-school environmental education should be given precedence over the other aims (Haktanır, 2007). Therefore, if we aim to inform children about the recycling process and encourage them to exhibit the right behaviors, we must ensure that we develop awareness levels and attitudes first. In the literature, it was found that environmental awareness and attitudes of the pre-school children were determined mostly by interview and checklists. Children may have difficulty verbally expressing everything that passes through their minds during this period. In contrast, drawing is the easiest way for children to express their feelings and thoughts (Yavuzer, 2015). To the researchers' knowledge, no study in the literature has aimed to determine the awareness of recall of pre-school children through drawing. The current study aims to fill this gap in the literature.

The present qualitative study uses a case study model to determine the awareness levels of pre-school children about recycling. The sample consists of 41 children between 3-6 years of age in a kindergarten of a university in the Western Black Sea Region of Turkey. The draw-and-tell technique was used to determine the perceptions of pre-school children about recycling (Brackett-Milburn, 1999; Shepardson, 2005). This technique is a diagnostic one used to understand children's perceptions of various concepts and how they construct their perceptions (McWhirter, Collins, Bryant, Wetton & Bishop, 2000). It includes children's drawings and explanations about their drawings. Hence, the data of the current study consisted of the children's drawings about recycling. Each child was asked to explain the pictures they had drawn. The symbols they had used and their intended messages were noted on the pictures.

In the analysis of the data and interpretation of the findings, the interpretive content analysis method was used (Banks, 2001). In the data analysis, first, the pictures drawn by the children were pre-examined by the researchers to obtain general ideas. All the symbols drawn by the children were assigned as the codes of the study by considering the children's explanations of the symbols they had drawn. The pictures were analyzed separately by two researchers to ensure the reliability of the coding procedure. The independent coding of the two researchers was compared, and the consistency between the coders was calculated using the reliability formula of Miles and Huberman (1994). In the first calculation, the agreement between the encoders was calculated as 96%. Discrepancies between the coding were reviewed,

and a common set of codes was developed for analysis. Data were interpreted by using descriptive statistic; specifically, frequencies and percentages and frequencies.

Results of the study showed that the perception of pre-school children involved in the research was limited. This was consistent with the findings of other studies investigating the awareness of recycling of pre-school children (Akbayrak & Kuru-Turaşlı, 2017; Grodzinska et al, 2006; Kahriman-Öztürk, 2010). In particular, children in the three-year-old group of included symbols unrelated to recycling, while a majority of those in the four and five-year-old groups included symbols related to environmental pollution and garbage disposal. However, in the pictures of the five-year-old group, there were more symbols related to recycling bin, garbage separation and recyclable materials than in any of the other age groups. Research suggests that the age variable can affect the knowledge and perception of the child in environmental issues (Yaşar et al, 2012). In this respect, our research findings are consistent with the literature.

Research shows that children can understand the concept of recycling in the pre-school period (Palmer, 1995). Increasing awareness of pre-school children on recycling; firstly, at home, the families can be realized by separating the waste from the teachers, reducing the solid waste production, re-evaluating the solid packaging wastes as a role model for children, putting recycle bins in schools and ensuring the active use of them (Yaşar et al, 2012). In this period, including pre-school period, efficient and permanent learning can be realized effectively by providing children with learning experiencing (Aydın and Aykaç, 2016). For this reason, the project is based on the project that the children can learn by making and living in the daily education plans (Şallı et al, 2013), the game based (Akbayrak and Kuru Turaşlı, 2017), creative drama (Aydın and Aykaç, 2016; Uyanık and Kandır, 2010) more frequent activities such as children can raise awareness of this issue. On the other hand, in our study and in other national studies, the level of awareness of the children about recycling is low, whether the children receive pre-school education (İlhan et al., 2016), the content of the training program (Palmer et al, 2003) and / or teachers' activities in the field of recycling. or not (Yaşar et al, 2012). Research suggests that conservation and recycling-related gains should be included in pre-school education programs (Schultz, 2002). Research reveals that limited the activities related to the recycling of pre-school education programs in Turkey (Gülay and Growers, 2010). It is also not for children in pre-school, most of the projects in order to increase awareness about recycling in Turkey (Ilhan et al, 2017). In pre-school education program, it is possible to increase the

efficiency of recycling in the pre-school education and to increase the awareness of recycling of the children in this period.



YEDİ İKLİM TÜRKÇE A1 KİTABI İLE SEJONG HANGUGO KORECE 1A-1B KİTAPLARININ TEMA VE KELİMELER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Şükrü BAŞTÜRK¹, Zeynep KILIÇ²

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.709162	<p>İnsanlar, geçmişten günümüze kadar çeşitli sebeplerle kendi dillerinin dışında farklı diller öğrenme ihtiyacı duymuşlar ve yeni bir dil öğrenmek-öğretmek için de ders kitaplarından yararlanmışlardır. Bu nedenle de çeşitli kurum ve kuruluşlar da dil öğretimiyle ilgili olarak seviyelere göre ders kitapları hazırlamaktadır. Ancak bu kitaplar hazırlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli hususların başında temaların ve bu temalara uygun kelimelerin tespit edilmesi gelmektedir.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 25.03.2020 Kabul 23.05.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	<p>Son yıllarda Türkiye ve Güney Kore hem siyasi hem de ticari alanda büyük gelişme kaydeden iki devlettir. Buna bağlı olarak dünyada hem Türk kültürü hem de Kore kültürü merak edilmektedir. Bu nedenle iki kültürü yakından tanıyabilmek ve öğrenebilmek için insanlar; Kore ve Türk dizilerini izlenmekte, şarkılarını dinlemektedirler. Ayrıca Türk ve Kore kültürüne ilgi duyan insanlar Türkçe ve Korece öğrenmek için dil öğrenen kurum ve kuruluşlara başvurumaktadırlar.</p>
Yabancı dil olarak Türkçe, tema ve kelimeler, Yedi İklim, Sejong Hangugo.	<p>Yunus Emre Enstitüsü; Türk tarihini, kültürünü, sanatını yurt dışında 58 kültür merkezi aracılığıyla tanıtmakta ve bu merkezlerde Türkçe öğretmektedir. Kore Hükümeti Kültür, Spor ve Turizm Bakanlığı tarafından desteklenen Kral Sejong Enstitüsü de 60 ülkedeki 180 enstitüsünde Yunus Emre Enstitüsü gibi Kore kültürünü tanıtmanın yanı sıra Korece öğretmektedir. Bu çalışmada her iki ülke enstitüsünün dil öğretimi için A1 seviyesinde hazırladıkları ders kitaplarındaki temalar ve kelimeler incelenip karşılaştırılacaktır. <i>Yedi İklim</i> Türkçe Öğretimi A1 kitabı ile <i>Sejong Hangugo</i> Korece Öğretimi 1A-1B kitapları karşılaştırılarak bundan sonra kitap hazırlayacaklara yardımcı olmak amaçlanmaktadır.</p>

COMPARISON OF TURKISH A1 PROFICIENCY LEVEL TEXTBOOK TITLED YEDİ İKLİM (SEVEN CLIMATES) AND KOREAN 1A-1B PROFICIENCY LEVEL TEXTBOOK TITLED SEJONG HANGUGO IN TERMS OF THEME AND WORDS

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.709162	<p>People, from past to present, have come to need to learn different languages other than their own language for various reasons, and they have made use of textbooks to learn and teach a new language. For this reason, numerous institutions and organizations have prepared textbooks according to the proficiency levels related to language teaching. However, the most important issues to be considered while preparing these language learning/teaching textbooks are the identification of the teaching themes and the relevant words suitable for these themes.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 25.03.2020 Accepted 23.05.2020	
<i>Keywords:</i>	
Teaching Turkish as a foreign language,	

¹ Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, basturk@uludag.edu.tr, OrcID: 0000-0002-8319-9507

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Artvin-Hopa Sugören Ortaokulu, zeynepn.11.zk@gmail.com, OrcID: 0000-0002-5756-3782

language teaching theme
and words, Seven
Climates, Sejong
Hangugo.

In recent years, Turkey and South Korea have made great progress in both political and commercial fields. Consequently, both Turkish culture and Korean cultures have started to attract global attention. Therefore, in order to get to know and learn about the two cultures more closely, people have been watching Korean and Turkish TV series and listening to their songs. Furthermore, the people who are interested in Turkish and Korean cultures enrol at language teaching institutions and organizations to learn Turkish and Korean languages.

The Yunus Emre Institute promotes Turkish history, culture and art through 58 cultural centers abroad and teaches Turkish in these centers. The King Sejong Institute, which is supported by the Korean Government's Ministry of Culture, Sports and Tourism, like the Yunus Emre Institute, both teaches Korean and promotes Korean culture in 180 institutes in 60 countries. In the present study, the themes and words available in the textbooks prepared by both institutes for language teaching at A1 proficiency level will be examined and compared. The aim of the present study is to compare the A1 proficiency level Turkish Language Teaching textbook titled *Yedi İklim (Seven Climates)* and the 1A-1B proficiency level textbooks Korean Language Teaching textbooks titled *Sejong Hangugo* and assist those who will prepare and write Turkish and Korean textbooks.

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 1984'te Ankara TÖMER'in kurulmasıyla hız kazanmış olsa da geçmişi çok daha eskiye dayanmaktadır. Bilindiği üzere Türkler tarihe yön vermiş, farklı coğrafyalarda devlet kurmuşlardır. Şu an Türk dünyası yaklaşık 300 milyonluk nüfusuyla 12 milyon metrekarelik bir coğrafyada yayılım göstermektedir. Bu sebeple farklı milletlerden insanlar çeşitli sebeplerle Türkçeyi geçmişten günümüze öğrenmektedirler. Türkçe konuşan devletler içerisinde Türkiye, bölgesel siyasette ve dünya siyasetinde önemli bir yere sahiptir. G20 ülkeleri arasında yer alan Türkiye, uluslararası ticarette de gün geçtikçe dünyada kendini göstermektedir. Tarihi, kültürel, doğal, turistik alanlarıyla da dünyada önemli bir konuma sahiptir. Bu nedenle uluslararası öğrencilerin ve ticaret yapan insanların dikkatini çeker bir ülke konumuna gelmiştir.

TÖMER, YTB, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurum ve kuruluşlar Türkiye içinde ve dışında Türkçe öğrenmek isteyenlere Türkçe öğretmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi son 30 yılda ivme kazandığı için hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme konularında daha çok araştırma yapılmasına ve alana katkıda bulunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancılarla Türkçe öğretilirken Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni baz alınarak çalışmalar yapılsa da Türkçe öğreten kurumlar için ortak bir yabancılarla Türkçe öğretim programı hazırlanmalıdır. Bu programın eksikliği sebebiyle Türkçe öğreten kurumların hazırladıkları kitaplarda yer alan temalar, tema içerisindeki konular ve kelimeler farklılık göstermektedir.

Altay Dilleri teorisi; Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece ve Japoncanın bir dilden geldiği görüşüne dayanan bir teoridir. Bu dil ailesi içerisinde yer alan diller sondan eklemelidir. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve başta bulunur. Fiil ise genellikle sondadır. Sıfatlar da isimlerden önce kullanılır. Cinsiyet farkı yoktur. Bu çalışmada aynı dil ailesine mensup olan Korece ve Türkçenin öğretilmesi için çalışan Yunus Emre Enstitüsü ve Kral Sejong Enstitüsünün A1 seviyesi öğretim kitaplarındaki temalar ve kelimeler karşılaştırıp Türkçe Öğretim Merkezlerinde yapılan kitap hazırlama çalışmalarına katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Daha önce Yabancılar İngilizce öğretimi ve Türkçe öğretimi ders kitaplarında tema ve tema içeriğindeki kelimeler bakımından karşılaştırma çalışması yapılmıştır. Hint-Avrupa Dil Ailesine mensup olan İngilizce, yapı olarak Türkçeden çok farklıdır ve yapılan çalışmalarda Türkçe öğretimine referans gösterilmesi de pek doğru olmayacaktır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış *Yedi İklim* Türkçe setinin A1 seviyesi ve yabancı dil olarak Korece öğretimi için hazırlanmış *Sejong Hangugo* setinin 1A-1B seviyesindeki tema ve tema başlıkları altında kullanılan söz varlığının tespiti yapılmış ve üniteler genelinde söz varlıkları karşılaştırılmıştır. Yapılan bu çalışma alan yazınında ilk olma özelliği göstereceği için araştırmadan elde edilen bulgular, ders kitabı hazırlama konusunda veri sunacaktır.

Bu çalışma ile şu sorulara cevap bulmak amaçlanmıştır:

- *Yedi İklim* ve *Sejong Hangugo* kitaplarında hangi temalar yer almaktadır?
- *Yedi İklim* ve *Sejong Hangugo* kitaplarında ortak temalar yer almakta mıdır?
- *Yedi İklim* ve *Sejong Hangugo* kitaplarında temalarda hangi kelimelerin öğretimi hedeflenmiştir?
- *Yedi İklim* ve *Sejong Hangugo* kitaplarında temalara göre öğretilmesi hedeflenen kelimelerde ortaklık bulunmakta mıdır?
- *Yedi İklim* ve *Sejong Hangugo* kitaplarının Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde A1 temel seviye kelime yeteneği düzeyini karşılama durumu nedir?

Her iki enstitünün hazırlanmış olduğu kitaplarda bulunan tema ve kelimelerde kültürel farklılıklar sebebiyle farklılıklar olabileceği varsayılmıştır.

Kelime ve Kelime Hazinesi

Kelimeler, bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belirli kavramlara karşılık olan somut ve soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar

arasında ilişki kuran dil birimleridir. Dildeki anlamlı veya görevli en küçük birlikler kelimelerdir. Kelimelerin belirli ölçüler içerisinde birleşmesinden anlamlı ve görevli kelime grupları ve cümleler ortaya çıkar (Korkmaz, 2009).

Türkçe sondan eklemeli yapısı nedeniyle kelime üretme konusunda zengin bir dildir.

Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir. Bu birikimi en verimli şekilde artırma ve kullanmayı sağlayacak ortam, Türkçe dersleridir. Bu derste kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları ile öğrencinin hem dili iyi kullanması hem de düşünce dünyasını geliştirmesi sağlanır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2018).

Hiçbir insan konuştuğu dilin bütünü, kelimelerin, deyimlerin, atasözlerinin tamamını bilemez, yani dile bütünüyle sahip olamaz (Erol, 2014). Yaşadığımız ülke, aldığımız eğitim, tanıştığımız insanlar, çalışma ortamımız gibi pek çok unsur kelime hazinemizi etkiler. İnsan; kelime ve kavramlarla düşünür, zihninde tasarladığı durumu kelime veya söz öbekleriyle ifade eder. Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izlemenin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin kelime dağarcığı ile yakından ilişkilidir (Karatay, 2007).

Yapılan araştırmalarla insanın iki tip kelime dağarcığı olduğu ortaya konulmuştur. İnsanların günlük hayatta kullandıkları aktif kelime dağarcığı ve insanların anlamını bildiği ama kullanmadığı kelimeler pasif kelime dağarcığını oluşturur.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve metninde dil öğrenenlerin kelime dağarcıkları:

•*Doğal konuşma metinlerinde ve yazılı metinlerde kullanılan kelimeler ve kalıplaşmış deyimlerle doğrudan karşılaşarak,*

•*Dil öğrenenin soru yöneltmesiyle ya da belirli bildirişimsel görevleri ve etkinlikler için gerektiğinde sözlüğe bakmasıyla,*

•*Kitapların içerdiği metinlerdeki söz dağarcığının alıştırma ve uygulama yoluyla belirli bağlamlarda kullanılmasıyla,*

•*Kelimelerin görsel destekle öğretilmesi yoluyla (resimler, jest ve mimikler, etkinlik ve araçlarla),*

•*İki dilli kelime listelerinin ezberlenmesiyle,*

•*Kelime alanlarının ve zihin haritalarının oluşturulmasıyla,*

- Tek dilli ve iki dilli sözlükler ve diğer başvuru yapıtlarıyla çalışarak,*
- Kelime yapılarının açıklanması ve kullanılmasıyla (örneğin, kelime türetimi, bileşik kelime türetme, eşdizimlilik, öbek fiiller, deyim kullanımları),*
- Anlam bilgisel kavram yükünün ana dili ve hedef dildeki farklılıklarıyla az ya da çok sistematik çalışmayla, (CEFR, 2013) geliştirebilecekleri belirtilmektedir.*

Hem ana dili konuşanlar hem de yabancı dil öğrenenler açısından kelime dağarcığının geniş ve zengin olması, yazılı ve sözlü dilde iletişim kurarken kolaylık sağlayacaktır.

Yabancı Dil Öğretimi ve Kelime Öğretimi

Güncel Türkçe sözlükte yabancı dil şöyle tanımlanmaktadır: 'Ana dili dışında olan dillerden her biri. Ana dili dışında öğrenilen uzmanlık dili. 'Yabancı dil, öğrencinin bilinçli bir süreçle hedef dili öğrenmesini kapsar. Bu öğrenme okulda, kursta vb. ortamda gerçekleşebilir (Balcı, 2017). Yabancı bir dil öğrenmenin ilk adımı, yeni kelimelerin öğrenilmesiyle başlanmasıdır. Yeni bir dil öğrenmeye başlayan bir kişiye hangi kelimeyi hangi düzeyde öğretmek sorunu burada karşımıza çıkmaktadır. Dil öğrenen kişinin o dili hangi amaçla öğrenmek istediğine, yaşına ve mesleğine göre kelime öğretimi yapılmalıdır. Kelime öğretimi yapılırken bireyin ilgi ve ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır.

Kelime öğretimi yapılırken bireylerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara ve kendi düşüncelerini, duygularını, dileklerini düzeylere göre ayrıntılarıyla anlatabilmelerine yarayacak kelimeler, deyimler, terimler şeklinde bir sıralama izlenebilir. Öğrencinin ilk kullanacağı kelimeler yakın çevresine yani okul, ev, aile, alışveriş, hastane, yolculuk vb. kavramlarla ilgili olmalıdır. Özellikle A1 düzeyinde öğrenenlerin ihtiyaç duyacakları ve sık karşılaştıkları kelimelerin öncelikli olarak öğretilmesi gerekir (Özdemir, 2017). Bu bağlamda öğretilecek kelimelerin ve yabancılarla Türkçe öğretim kitaplarındaki temaların seçimine özen gösterilmelidir. Seçilecek temalar etrafında dönen kelimeler hem öğrenenlerin ihtiyacını karşılamalı hem kültürü başarılı bir şekilde aktarmalı hem de uluslararası düzlemde de öğrenenlerin ihtiyacını karşılamalıdır (Güneş, 2019).

Kelime öğretiminde ele alınması gereken bir başka husus da bir ders saatinde öğretilecek kelime sayısının belirlenmesidir. Demirel'e (2019) göre 40-50 dakikalık bir yabancı dil dersinde 5-10 kelime öğretilmesi uygun görülmektedir. Fakat dili öğrenen grubun niteliğine ve ilgi alanına göre bu sayı 20-30 kelimeye kadar çıkabilir. Bir kelimenin tam olarak öğrenilmesi için öğrenci yeni öğrendiği kelimeyi yazılı ve sözlü olarak anlayabilmesi ve sorulduğunda anlamının ne olduğunu hatırlayabilmesi önemlidir.

AOÖÇ'ye göre öğretmenler; öğrencilerin hangi kelime öğelerine ihtiyaç duyacağını, hangilerini bilmeleri, fark etmeleri, kullanmaları gerektiğini bu kelimeleri nasıl seçip düzenleyeceğini göz önünde bulundurmalı ve duruma göre saptayabilmelidir. Kelime öğretimine bu açıdan bakıldığında seviyelere göre kelime kontrol tablosu oluşturulmuştur (CEFR, 2013).

CEFR'de yer alan kelime kontrol listesinde temel seviye için şunlar belirtilmiştir:

- A1: Betimleyici söz konusu değildir.
- A2: Günlük somut ihtiyaçlara ilişkin dar kapsamlı bir kelime dağarcığına sahiptir.

AOÖÇ'de toplum dilbilgisel uygunluk düzeylerine göre temel seviyeden ustalık seviyesine kadar kalıp sözlerin öğretimi yer almaktadır. Temel seviyede belirtilen kazanımlar şunlardır (CEFR, 2013):

•A1: Birini selamlamak ya da birine veda etmek için gerekli en basit nezaket kalıplarını kullanarak, lütfen ve teşekkür ederim diyerek, kendini tanıtarak ya da özür dileyerek vb. basit bir sosyal ilişki kurabilir.

•A2: Basit bir bilgi alışverişi yapmak, istekleri bildirmek, düşünce ve görüşleri dile getirmek gibi temel dil işlevlerini kullanabilir ve onlara karşılık verebilir.

En basit ve en çok kullanılan kalıp ifadeleri kullanarak temel, sıradan durumlarda basit ama etkili bir şekilde iletişime girebilir.

Yaygın selamlaşma ve hitap kalıplarını kullanarak çok kısa bir tanışma konuşmasının üstesinden gelebilir.

Bir davet ya da bir özrü dile getirebilir ve benzeri durumu yanıtlayabilir.

Kalıp Sözlerin Öğretimi

Her toplumda belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş bazı sözler vardır. Bunlar bir kişiyle karşılaşıldığında, onu selamlarken, bir iyilik görüldüğünde teşekkür etmek için, evlenen, çocuk sahibi olan, yeni bir işe giren kişileri tebrik etmek için, yemeğe başlanırken ve yemekten sonra kullanılan iyi dilek belirten sözler olabildiği gibi bir kişi hakkında olumsuz düşünceleri dile getiren sözler de olabilir (Erol, 2007).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kalıp sözlerden her seviyede yararlanılabilir. Özellikle kalıp sözler sayesinde az sözle çok şey anlatıldığı ve iletişimde kolaylık sağladığı için temel seviye dil öğretiminde sıklıkla kullanılır. Kalıp sözler bir milletin

kendi iç dinamiklerinden oluştuğu için bu sözlerin öğretimiyle aynı zamanda kültür aktarımı da yapılmış olur.

Kelimelerin Tespiti ve Sınıflandırılması

Yabancı dil öğrenen bireyin amacı o dilde iletişim kurmaktır. İletişimin en büyük unsuru da kelimelerdir. Yeni bir dil öğrenen bireyin o dilin gramer kurallarının tamamına hâkim olması beklenemez. Temel seviyede, hedef dilde iletişim kurarken de dilbilgisi kurallarından ziyade kelimelere ihtiyaç duyar. Bu yüzden hedef dilde kelime öğretimi yapılırken öğrencinin ilgisini, ihtiyaçlarını ve seviyesini göz önüne almamız gerekir.

Temel söz varlığını belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık isimlerinin, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerekmektedir (Barın, 2003).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde A1-A2 temel seviyede kelime yeteneği düzeyi şöyle belirtilmiştir:

A1:

•Belirli somut durumlar için tek kelime ve söz öbeklerinden oluşan temel kelime bilgisine sahiptir.

A2:

•Temel iletişimsel gereksinimleri ifade edecek yeterli kelime dağarcığına sahiptir. Basit günlük gereksinimler için yeterli kelime dağarcığına sahiptir.

•Bilinen durum ve konuları içeren görüşmeleri yapabilecek yeterli kelime dağarcığına sahiptir (CEFR, 2013).

Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları hazırlanırken AOÖÇ'nin kıstasları baz alınmalıdır. Gazi Üniversitesinin hazırladığı *Gazi TÖMER*, Ankara Üniversitesinin hazırladığı *Yeni Hitit*, Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı *Yedi İklim* yabancılar Türkçe öğretim setleri incelendiğinde kelime öğretiminin üniteler altında bağlam temelli öğretildiği görülmüştür.

Kendini tanıtmayla, ülkeler ve milletlerle ilgili, kişisel bilgilerle ilgili, meslekler, aile üyeleri, sayılar, sıfatlar, sıklık zarfları, kişisel nesnelere, genel nesnelere, telefon görüşmeleri ile ilgili kelimeler, zamanı ifade eden kelimeler, yer isimleri, spor dalları, yiyecek ve içecek isimleri, restoranda kullanılan kelimeler, özel günler, aylar, mevsimler, haftanın günleri, hava durumu, renkler, kıyafetler, evin bölümleri, alışveriş, vücudun bölümleri, hastalık ve sağlıkla

ilgili kelimeler, duygular, ulaşım araçları, tatil ve tatil aktiviteleri, yolculuk ve seyahat kelimeleri, boş zaman aktiviteleri, mutfak ve yemek pişirme, yeteneklerle ilgili kelimeler, internet ve teknolojiyle ilgili kelimeler, hobiler, okul ve iş yaşamı ile ilgili kelimeler, fiiller ve kalıp sözlerin öğretimi çeşitli temalar altında işlenmektedir. Örneğin Ulaşım Teması altında: ulaşım araçları, emniyet tedbirleri, ulaşım ile ilgili temel kalıp ve kavramlar öğretilmiştir. Yani kelimeler öğretilirken bağlamlardan yararlanılmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları hazırlanması sırasında tema belirleme ve kelime seçimi çalışmaları yapılırken yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene ve güncellik ilkeleri göz önüne alınmalıdır. A1 ve A2 seviyesinde öncelikle somut kelimeler öğretilmeli ve bu kelimeler öğretilirken obje ve resimlerden yararlanılmalıdır. Yeni bir üniteye geçildiğinde önceden öğrenilmiş kelimelerden yararlanılarak yeni kelimeler ve kavramlar öğretilmelidir. Temel seviyede kalıp sözlerin öğretimi yapılırken bu ifadelerin dildeki sıklıklarına dikkat edilmelidir.

Tema ve Tematik Yaklaşım

Tema, ders kitaplarına alınacak metinlerin ana konusunu ifade etmektedir. Tema merkezli dil eğitiminde, öğretmen ve öğrenciler belli bir konu veya metin üzerinde çalışmaktansa birkaç konuyu veya metni içinde barındıran bir tema çerçevesinde çalışırlar (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Türkçe öğretimini gerçekleştirebilmenin en önemli materyali ders kitaplarıdır, yani kitaplarda yer alan 'metin' ve 'tema'lardır (Şahin ve Bayramoğlu, 2016).

AOÖÇ'de temalara yer verilmiş. Şu temaların yabancı dil öğretiminde kullanılabileceği belirtilmiştir:

1. Şahsi Kimlik, 2. Evin Çevresi ve Evdeki Çevre, 3. Günlük Yaşam, 4. Boş Zaman ve Eğlence, 5. Gezi, 6. Diğer Kişilerle Olan İlişkiler, 7. Sağlık ve Vücut Bakımı, 8. Eğitim, 9. Alışveriş, 10. Yiyecek ve İçecek, 11. Hizmetler, 12. Mekânlar, 13. Dil, 14. Hava Durumu (CEFR, 2013).

Temalar ve alt temaların seçimi ile ilgili ise bir sınırlandırmaya gidilmemiş, bu husus yazara bırakılmıştır. Önemli olan yazarların ilgili olan öğrenenlerin ihtiyaçlarını değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkacak kararlardır. Öğrenen ihtiyaçları, istekler, özellikler ve kaynaklar değerlendirilerek temaya karar verilmelidir. Örneğin, meslek odaklı dil öğrenmede mesleki alanlara uygun temalar ya da lise öğrencileri için bilimsel, teknolojik, ekonomik vs. temalar seçilebilir (CEFR, 2013).

AOÖÇ incelendiğinde dil öğrenenlerin o dili öğrenme ihtiyaçları göz önüne alınarak temalar ve alt temalar belirlenmelidir.

Tematik eğitim, öğrencilerin belirli bir tema üzerinde etraflıca çalışmasını öngören bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen temanın derinlemesine çalışılması ve ilgili konuların ayrıntılı bir biçimde araştırılması, bu modelin en belirgin yönü ve yararı olarak ifade edilebilir (Arhan ve Gültekin, 2013).

Tematik anlayışın hâkim olduğu kitaplarda her temanın kendisine özgü bir konusu bulunur. Bu konular ilgili temadaki ilişkili kelimelerle işlenir. Öğretilmesi hedeflenen kelime ya da söz konusu kazanımlar çeşitli türdeki metinlerle öğrenci/öğrencilere sunulur. Bu esnada disiplinler arası bir yaklaşımla diğer derslerle de bağlantı kurularak farklı bakış açıları kazandırılmasının önü açılır (Güneş, 2019).

YÖNTEM

Bu çalışmada, araştırma modellerinden tarama modeli, doküman analizi kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2010; akt. Çelik, 2014). Bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı A1 seviyesi *Yedi İklim* Türkçe ve Kral Sejong Enstitüsünün hazırladığı yabancılara Korece öğretimi ders kitabı 1A-1B seviyesi *Sejong Hangugo* kitapları seçilmiş; kitaplarda yer alan her bir tema içerisindeki kelimeler tespit edilerek kelime listeleri hazırlanmış; bu listeler excelde karşılaştırılmış; elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle incelenip değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler;

•A1 seviyesi *Yedi İklim* Türkçe Öğretim Kitabı ve 1A-1B seviyesi *Sejong Hangugo* Korece Öğretim Kitapları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

• Veriler, araştırma örnekleminde belirtilen ders kitaplarından doküman taraması ile elde edilmiştir.

•Ders kitaplarından verilerin toplanmasında dinleme, okuma, konuşma, yazma metinleri, hazırlık çalışmaları, dilbilgisi ve kelime etkinlikleri gibi ders kitaplarında yer alan bölümler incelenmiş ve tema içinde yer alan kelimeler tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Seçilen yabancı dil olarak Türkçe ve Korece ders kitaplarındaki verilerin toplanması için öncelikle ders kitaplarına ulaşılmıştır.

Ders kitaplarına ulaşılmalarının ardından ders kitaplarındaki inceleme alınana dâhil edilen bölümler içerisindeki kelimeler tespit edilerek excel programında tema başlıkları altında listelenerek yazılmıştır.

Dinleme metinlerine yabancılar için Türkçe ve Korece kitaplarının arka bölümlerinden ulaşılmıştır.

Verilerin toplanması, kaydedilmesi, analiz edilmesi için araştırmanın amaçlarına uygun excel'de kelime listeleri oluşturulmuş, verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

İlgili kaynaklardan doküman incelemesi ile elde edilen veriler, betimsel ve içerik analiziyle karma bir yol takip edilerek yorumlanıp değerlendirilmiştir.

Kelime sayımı, dizim ve analiz için excel programı kullanılmıştır. İncelenen kitaplarda yer alan kelimeler farklı sütunlara yazılmış, ardından koşullu biçimlendirme yapılarak ortak kelimeler tespit edilmiştir. Filtreleme yapılarak kelimeler alfabetik olarak dizilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada Belirtilen Korece ve Türkçe Ders Kitaplarında Hangi Temalar Yer Almaktadır?

Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin A1 kitabında 8 tema başlığı bulunmaktayken *Sejong Hanguo* Korece Öğretim Setinin 1A kitabında 12 tema 1B kitabında 14 tema yer almaktadır. *Yedi İklim* Türkçe kitabında yer alan temalar 3 alt başlıktan oluşurken *Sejong Hanguo*'da yer alan temalar 2 alt başlıktan oluşmaktadır. *Sejong Hanguo* A1 seviyesini iki kitaba ayırıp 1A ve 1B şeklinde ele almıştır.

Yedi İklim Türkçe A1 seviyesi ders kitabında yer alan temalar aşağıda tablo hâlinde verilmiştir.

Tablo 1.

Yedi İklim Türkçe A1 seviye ders kitabındaki temalar

ÜNİTE NO	ÜNİTE İSMİ	ALT BAŞLIKLAR
1	Tanışma	Merhaba Nerelisiniz? Karşılama - Selamlaşma
2	Ailemiz	Ailem ve Ben Evim Adresim
3	Günlük Hayat	Saat Kaçta? Ne Kadar? – Kaç Lira? Nerede? – Ne zaman?
4	Çevremiz	Bizim Sokağımız Ne, Nerede? Bir Haftalık Planımız
5	Meslekler	Meslekleri Tanıyalım Ne Olmak İstiyorsun? Hobilerim
6	Ulaşım	Yolculuk Nereye? Trafikte Bugün Hava Nasıl?
7	İletişim	Telefon Bilgisayar ve İnternet Yüz Yüze
8	Tatil	Hafta Sonu Yaz Tatili Bayram

Tablo 2.

Sejong Hanguko Korece 1A seviyesi ders kitabındaki temalar

ÜNİTE NO	ÜNİTE İSMİ	ALT BAŞLIKLAR
1	Kendini Tanıtma	Milletler Meslekler
2	Günlük Yaşam	Hareket Fiilleri Yer (Konum)
3	Konum	Eşyalar
4	Eşyaların Tanıtımı (1)	Alışveriş Malzemeleri Öz Korece Sayı Sistemi
5	Eşyaların Tanıtımı (2)	Sino Korece Sayı Sistemi Adet –Tane
6	Dünün Programı	Hareket Fiilleri Yer-Mekân
7	Hava	Mevsim Hava
8	Zaman	Tarih ve Günler Zaman İfadeleri
9	Randevu (Sözleşme)	Sözleşme-Randevulaşma Randevunun İçeriği
10	Hafta Sonu Faaliyetleri	Yer-Konum Hafta Sonu Faaliyetleri
11	Korece Çalışmak	
12	Plan	

Tablo 3.

Sejong Hanguo Korece 1B seviyesi ders kitabındaki temalar

ÜNİTE NO	ÜNİTE İSMİ	ALT BAŞLIKLAR
1	Selam İletmek	Selam İletme Son Durum
2	Hobi Faaliyetleri	Hobi Sıklık Zarfları
3	Yemek	Yemek Lezzet
4	Trafik	Trafik Araçları Trafik Araçlarının Kullanımı
5	Yol Bulma	Yön Bir Yerden Başka Bir Yere Geçme
6	Telefon	Telefon İletişim
7	Dış Görünüş	Dış Görünüş Kıyafet
8	Aile	Aile Saygı İfadeleri
9	Seyahat (Gezi)	Gezilecek Yerler ve Özellikleri
10	Sağlık	Vücut Sağlık Durumu
11	Toplantı	Toplantıda Önemli Şeyler Toplantı Hazırlığı
12	Memleket	Yer Tarifi (1) Yer Tarifi (2)
13	Moral ve Duygu	Duygu Moral Düzeltme
14	Gelecek	Korece'yi Öğrenmenin Sebebi İyi Dilekler

Çalışmada Belirtilen Korece ve Türkçe Ders Kitaplarında Ortak Temalar Yer Almakta mıdır?

Tablo 4.

Türkçe ve Korece öğretimi ders kitaplarında ortak temalar

İki Kitapta İşlenen Ortak Temalar	
Sejong Hanguo	Yedi İklim Türkçe
Kendini Tanıtma	Tanışma
Günlük Hayat	Günlük Hayat
Konum	Çevremiz
Seyahat	Tatil
Trafik	Ulaşım
Aile	Ailemiz
Telefon	İletişim
Yol bulma	Ulaşım

Çalışmada Belirtilen Korece ve Türkçe Ders Kitaplarında Temalarda Hangi Kelimelerin Öğretimi Hedeflenmiştir?

Sejong Hanguo Korece öğretimi ders kitabı 1A içindeki kelimeler üniteler bağlamında şöyle yer almıştır:

1. ve 2. Ünite: bugün, çalış-, çarşı, Çinli, ders, ders çalış-, doktor, ev, Japon, Koreli, memur, merhaba, Moğol, okul, öğrenci, öğretmen, park, polis, restoran, sohbet et-, spor, spor yap-, şimdi, şirket, şirket çalışanı, tanıştığımı memnun oldum, Tayvanlı, telefon et-, telefon no, uyu-, Vietnamlı, yap-.

3. Ünite: var, yok, masa, sandalye, dolma kalem, çanta, nerede, sınıf, üzerinde, önünde, üstünde, yanında, arkasında, altında, içinde, dışında, ne, yatak, oda.

4. ve 5. Ünite: satın al-, elma, süt, portakal, meyve suyu, ekmek, su, ucuz, ver-, nasıl, yardım et-, ne kadar, won, evet, hayır, kaç, tane, market, affedersiniz, şişe, kişi, kitap, bardak.

6. Ünite: alışveriş merkezi, arkadaş, birlikte, buluş-, dinle-, dün, film, gör-, iç-, kafe, kütüphane, müzik, oku-, sinema, televizyon, yemek, yemek ye-.

7. Ünite: de, dinlen-, git-, giysi, güzel, hava, hoşça kal, ılık, ilkbahar, kalın, kar, kış, kötü, ne zaman, serin, sev-, soğuk, sonbahar ve yağ-, yağmur, yanında getir-, yaz.

8. Ünite: ağustos, akşam, aralık, aylar, cuma, cumartesi, çarşamba, dakika, ders, ekim, eylül, gayretle, günler, hangi gün, haziran, kasım, mart, mayıs, ne, nisan, ocak, öğleden önce, öğleden sonra, öğlen, pazar, pazartesi, perşembe, saat, sabah, salı, sınav, şubat, tarih, temmuz, toplantı, yarın, zaman.

9. Ünite: akşam yemeği, alveriş yap-, bulgogi (yemek ismi), çay, doğum günü, eğlen-, erkek, gerçekten, iç-, iş, işi ol-, iyi, kahve, kat, kız, Kore yemeği, kusura bakmayın, meşgul ol-, öğlen yemeği, önemli değil, randevu, sözleş-, şarkı odası, şehir merkezi, tamam, üzgünüm, yap-(2).³

10. Ünite: bu aralar, bu yüzden, çok fazla, dağ, deniz, ev, faaliyet, fotoğraf çek-, futbol, gidip gel-, hafta sonu, hasta ol-, hastane, havuz, memleket, müze, neden, resim, sanat galerisi, saray, seyahate git-, seyret-, uyukla-.

³ Korece’de 하다 (hada) ve 만들다 (mandıl다) kelimelerinin ikisi de Türkçe’ye yap- fiili olarak çevrilse de aralarında kullanım farkı vardır. Bu durum, İngilizce’deki do ve make fiillerinin kullanım farkına benzetilebilir. 하다 fiili; iş, güç, ödevler, görevler, günlük işler için kullanılırken 만들다 fiili; yapılan işin sonucunda somut bir şey üretildiğinde, yaratıldığında ya da inşa edildiğinde kullanılır.

11. Ünite:

başla-, bilgisayar, cevap ver-, çok, ders çalış-, eğlenceli ol-, hafta, iyi yap- (başar-), kolay ol-, konuşma, Korece, kurs, öğren-, şarkı, zor ol-.

12. Ünite: başka, bu sene, evlen-, gelecek ay, gelecek yıl, hakkında, işe gir-, mezun ol-, ne tür, not, okul tatili, önümüzdeki, part-time çalış-, plan, sahip ol-, sürekli (devamlı), şey, tatil, üniversite, yaşa-, yaz-, yazı, yemek yap-, yurtdışına eğitime git-, yüksek lisans.

Sejong Hangugo Korece öğretimi ders kitabı 1B içindeki kelimeler üniteler bağlamında şöyle yer almıştır:

1. Ünite: al-, biraz, eh işte, fakat geç kal-, geçir-, kendinde olma-, mesaj gönder-, peki, o zaman, selam ilet-, sevinçli, sıkıntı çek-, şimdiye kadar, şöyle böyle, temizlik yap-, uzun zaman oldu, yorgun ol-.

2. Ünite: arada sırada, aşk, balık tut-, badminton, bilgisayar oyunu oyna-, bisiklet, bin-, dağa tırman-, daima, gir-, hemen hemen, her gün, her hafta, her zaman, hiç, hobi, kesinlikle, pek değil, piyano çal-, sağlık, sık sık, sıklık, stadyum, toplantı, uykudan kalk-, vur-, yüz-.

3. Ünite: acı, acılı, ajumoni (teyze)⁴, bibimbap⁵, bulgogi⁶, diş, döncangccige⁷, ekşi, hepsi (tamamı), herkes, kalb⁸, kimbap, kimçiccige⁹, lezzetli, lezzetsiz, meze, ramyon¹⁰, samgyetang¹¹, sat-, sıcak, sollongtang¹², tat, tatlı, tuzlu, tuzsuz.

4. Ünite: aktarma yap-, anne, araç, belediye, binip gel-, binip git-, bir gün, doğum günü (resmi), gönder-, hangi, havaalanı, ilk önce, in-, istasyon, kitapçı, kullanım, kültür merkezi, metro, otobüs, sür-, şehir, taksi, trafik, tren, uçak, ülke, yakınlarda, yurt, yürüyerek gel-.

5. Ünite: affedersiniz, bakar mısınız; apartman, asansör, banka, bu, bul-, dışarı çık-, dosdoğru, geç-, içeri gir-, in-, karşıya geç-, merdiven, metre, o, ofis, sağ, sol, şu, taraf, teşekkür et-, tuvalet, uzak, yakın, yol, yukarı çık-.

6. Ünite: Alo, ara-, başka, bekle-, bil-, bilme-, birazcık, cep telefonu, doğru, endişelen-, hediye, numara, ödünç al-, öğret-, öyle, sesli mesaj bırak-, tekrar, telefon al-, telefonu kapat-, turizm ofisi, yanlış, yazılı mesaj, yerinde.

⁴아주머니 (ajumoni), Korece'de akrabalık bağı bulunmayan yaşça büyük kadınlara seslenirken kullanılan teyze anlamında bir hitaptır.

⁵Geleneksel bir yemek.

⁶Geleneksel bir yemek.

⁷Geleneksel bir yemek.

⁸Geleneksel bir yemek.

⁹Geleneksel bir yemek.

¹⁰ Erişte

¹¹ Geleneksel bir yemek.

¹²Geleneksel bir yemek.

7. Ünite: atkı, ayakkabı¹³, ayakkabı giy-, bağla-, beyaz, boy, dış görünüş, etek, giy-, giysi, görün-, gözlük, güzel, havalı (cool), hotel, kapı, kırmızı, kısa, kıyafet, kim, klasik ayakkabı, kot pantolon, kravat, narin, pantolon, sarı, sevimli, siyah, spor ayakkabı, şapka, şişman, tak-, taşı-, uzun, yakışıklı, zayıf, saç.

8. Ünite: abi, abla, aile, akıllı, baba, babaanne, birlikte (2)¹⁴, dede, erkek, erkek çocuk, eş (karı), eş (koca), ev hanımı, gazete, kadın, kardeş, kız çocuk, kişi (resmi), konuş- (resmi), ol- (resmi), rahatsız ol-, saygı, uyu- (resmi), vefat et- (resmi), yaşa-, yemek ye- (resmi), yürüyüş.

9. Ünite: ada, berrak (açık), bilmem ki, dizi çekim alanı (drama çvalyongci), fakat(2)¹⁵, geleneksel köy (minsokçon), gemi, gidip gör-, göl, henüz, ilgi (merak), insan, jeju, kalıntı (arkeolojik sit alanı), kaplıca, kesinlikle, kullanışsız, lunapark, manzara, nazik, nehir, özellik, özellikle, rahat (kullanışlı), Seul, seyahat, şelale, tapınak, ünlü ol-.

10. Ünite: acele, ağız, alışkanlık, ateşlen-, ayak, bacak, bel, bırak-, bir dakika (kısa bir zaman parçası), boyun, burun, dayan-, değiştir-, dikkat edilecek konu, dış, durum, dünden beri, el, erken, göz, iyi ol-, iyileş-, kafa (baş), karın, kol, kulak, meydana gel- (ortaya çık-), mışıl mışıl, omuz, öksürük ol-, öyle mi?, pek iyi değil, sağlık, sağlıklı ol-, sır (giz), üşüt- (soğuk al-), vücut, yaralı, yıka-, yüz.

11. Ünite: anons, atıştırma, balon, belirle-, bit-, çiçek, davetiye, eğlenceli, fikir, fotoğraf makinesi, genel toplantı, getir-, haber ver- (irtibat kur-), haftaya, hazırla-, içecek, o zaman, ol-, olmaz, ödenek (aidat), önemli, parti (eğlence), pasta, rezervasyon yap-, sınıf (şube), sıra, sohbet, sonra, spor, temizle-, topla-, toplantı, yarıyıl (dönem).

12. Ünite: atmosfer, benze-, bina, büyük, daha, dar, düzenli (basit), festival, geleneksel, geniş, görmeye gel-, güney, gürültülü, geleneksel köy (한옥 마을), kanola, karışık (dağınık), kirli, köy, küçük, memleket, metropol, modern, ortasında (içinde), popüler (ünlü), sessiz, tarif, temiz, yakın, yüksek.

13. Ünite: biraz sonra, çene çal-, duygu, gösteri, güçlük, haberleş-, hava al-, kötü geç- (sınav), moral, moral düzelt-, mutlu, neşeli, oluş-, sadece, sevinçli, sinirli (kızgın), stresli, tek başına, üzgün, yalnız hisset-, zaten, şanslı, siniri geç-.

¹³ Korece’de bütün ayakkabıların genel adı için 신발 (şinbal) kelimesi kullanılır. Türkçe’de olduğu gibi spor ayakkabı için spor şinbal, klasik ayakkabı için klasik şinbal, topuklu ayakkabı için topuklu şinbal dememişler. Farklı amaçlar için kullanılan her bir ayakkabı için ayrı bir kelime üretmişler. Örneğin klasik ayakkabı için 구두 (kudu), spor ayakkabısı için 운동화 (undonghva) demişler.

¹⁴ Korece’de birlikte anlamı katan iki adet edat vardır (함께 ve 같이). Kitapta iki edat farklı üniteler içinde ele alınmıştır.

¹⁵ Korece’de fakat anlamına gelen iki adet bağlaç vardır (그런데 ve 하지만). Kitapta iki bağlaç farklı üniteler içinde ele alınmıştır.

14. Ünite: arkadaş edin-, başar-, başvur-, çocuk, ders kaydı, dilek, Dünya, gelecek, gerçekleştir-, hayal, hayal kur-, iş, işe başla-, konu, kültür, orta derece, otur-, para kazan-, sebep, şarkı sözü, şarkıcı, şirket, takım elbise, temel (ilk, başlangıç), tercüman ol- (çevirmen ol-), ticaret yap-, uluslararası ticaret, vesaire, yabancı, yaş, yüksek derece, zengin.

Yedi İklim Türkçe A1 seviyesi ders kitabı içindeki kelimeler:

1. Ünite: acaba, açık, ad, affedersiniz, Almanya, anneciğim, araba, Arap, Arapça, arı, Arnavut, Arnavutça, Arnavutluk, askı, ayakkabı, ayakkabılık, bahçıvan, bal, balıkçı, bardak, bavul, bebek, Belarus, benim, bey, beyaz peynir, bilgisayar, bir, Bosna Hersekli, boş, boy, bu, Bulgar, Bulgarca, Bulgaristan, burada, burası, buyurun, buzdolabı, büyük, cep telefonu, çanta, çay, Çin, çocuk, çorap, defter, dil, doğum, doktor, doldur-, eczane, efendim, ekmek, Ekvator, eline sağlık, evet, fırın, fil, form, fotoğraf makinesi, Fransa, Fransız, Fransızca, gökyüzü, görüşmek üzere, gözlük, güle güle, günaydın, Gürcistan, Gürcü, Gürcüce, hanım, harita, hayat, hayır, hemşire, herkes, hoş geldiniz, hoşça kal, ince, İngiliz, İngilizce, İngiltere, İran, İranlı, İtalya, İtalyan, İtalyanca, iyi günler, iyiyim, Japon, Japonca, Japonya, kahvaltı, kalın, Kanada, Kanadalı, kanepa, kapalı, kedi, kısa, kızarmış ekmek, kim, kitap, köy, kuş, küçük, kütüphane, lamba, Lübnan, Lübnanlı, lütfen, maalesef, manav, market, masa, memnun ol-, memur, merhaba, meslek, mısır, nasılsınız, ne, nereli, neresi nesne, Norveç, o, oda, okul, orada, orası, otel, öğrenci, öğretmen, para, park, pasta, pastane, patates, polis, reçel, resepsiyon, Romanyalı, Rus, Rusça, Rusya, saksı, sandalye, sayılar, sen, sınıf, sıra (oturak), bilgi, simit, sözlük, sucuklu, şeftali, şehir, şoför, şu, şurada, şurası, tahta, tamirci, tanışma, tanıştır-, tarih, telefon no, televizyon, terzi, teşekkür et-, top, Tunus, Türk, Türkçe, Türkiye, uzun, Ürdün, var, veteriner, yer, yok, yumurta, yumurta, zeytin.

2. Ünite: abla, aç-, adam, adres, ağabey, ağaç, ağla-, aile, ama, amca, anne, anneanne, apartman, at-, atla-, avukat, ayakta dur-, ayna, ayran, baba, babaanne, bahçe, bak-, balkon, basket, başla-, bebek, bekle-, beyaz, bilet, bin-, biri, bisiklet, bit-, buzdolabı, bütün, cadde, çabuk, çalışma masası, çarşı, çık-, çiçek, çift, çizme, çok, damat, de, dede, ders, dışarı, dolap, dön-, durak, elbise, enişte, erkek, erken, et, ev, ev hanımı, evli, fırın, fincan, futbol, gardırop, gazete, gel-, genç, geri, gibi, git-, giy-, göster-, göz, gri, gül, gül-, güzel, hala, halı, hangi, hastane, hava, havlu, havuç, havuz, haydi, hazırla-, iç-, ileri, ip, kaç, kahverengi, kalk-, kapı, kardeş, kemer, kırmızı, kız, kiraz, koca, kok-, koltuk takımı, koş-, kumanda, küvet, lacivert, lise, lütfen, maç, mağaza, mahalle, mangal, market, mavi, meyve, mimar, mor, mutfak, mutlu, müze, nerede, ocak, oğul, oku-, onlar, orman, otur-, oturma odası, oyna-, ödev, öğle yemeği, öğleyin, önce, önemli, papatya, park, pembe, perde, pişir-, pota, renkler, sabah, sağ, salon, sarı, satranç,

sayın, sehpa, sepet, sev-, seyirci, sil-, sinema, siyah, sokak, sol, sonra, söyle-, su, sula-, şarkı, tablo, takım tut-, taşı-, tencere, turuncu, tut-, uyan-, uyu-, üniversite, üst değiştir-, yanaş-, yap-, yaprak, yardım et-, yaş, yaşlı, yatak, yavaş, yaz-, yazı, ye-, yeğen, yeşil.

3. Ünite: aç-, açık renkli, adet, ağustos, Akdeniz, akşam, al-, alışveriş, alkışla-, altın, an, anahtar, anla-, anlat-, araç, aralık, arka, at-, atkı, avuç, ay, baklava, balon, bana, banka, banyo yap-, başbakan, beğen-, bekâr, bereket versin, biraz, biyoloji, borç, boy, bölüm, buçuk, bugünlük, buyurun, ceket, cuma, cumartesi, çalış-, çamaşır makinesi, çarşamba, çeyrek geç-, çeyrek kala, çeyrek var, çipura, demet, deniz, derya kuzusu, dışarı çık-, dilim, dinle-, dolaş-, dolu, düğün, dün, dünyaya gel-, ege, egzersiz yap-, ekim, el, eldiven, elma, evli, evlilik, Eylül, fındık, fizik, fotoğrafı, gece, gecelik, gelin, gemi, giyim, göl, gömlek, görüş-, göster-, gözünüz aydın, güle güle kullan, gümüş, gün, gündüz, güneşli, günlük, hafta içi, hafta sonu, hamsi, han, hanımefendi, hayırlı işler, haziran, hediye et-, hemen, heyecan, heyecanlı, hırka, hızlı, hoş bulduk, ilkbahar, ince, indirim, ip, iste-, iş, iş yeri, kaç, kahvaltı et-, kahve, kalıp, kangal, Karadeniz, karpuz, kasım, kat-, kazak, kefir, kırtasiye, kış, kışın, kıyafet, kıyma, kilo, kimya, kiralık, kitaplık, kolay gelsin, komşu, konser, koy-, koyu renkli, kumaş, kuruyemiş, kuyumcu, levrek, limonlu, limonluk, lira, litre, mağaza, makarna, mart, matematik, maydanoz, mayıs, mercan, mercimek, metro, mevsim, mevsimlik, meyve suyu, misafir, müzik, ne kadar, nisan, ocak, otobüs, oyna-, oyun, öğleden önce, özgeçmiş, pahalı, paket, palto, pantolon, para, para çek-, para üstü, parasız kal-, patates, pazar, pazar günü, pazartesi, peki, perde, perşembe, piring, rapor, rehberlik, resim, saat, sabun, sağ ol-, salı, salkım, sebze, sevgili, seyahat et-, seyirci, sınav, soğan, sohbet et-, sol-, sonbahar, spor salonu, sporcu, sucuk, susuz kal-, sür-, süt, sütlü, şalgam suyu, şekerli, şekerlik, şekersiz, şemsiye, şimdi, şort, şubat, taksi, tanıtım, tatile çık-, taze, tek kişilik, temmuz, tercih et-, terlik, tişört, tiyatro, toplantı yap-, tren, tuz, tuzlu, tuzluk, tuzsuz, uçak, ulaş-, ulaşım, uzun uzun, ünlü, üstü kalsın, ütü, ütüle-, üzüm, valiz, vapur, yağmurlu, yat-, yaz, yazın, yelek, yemek ye-, yeni gel-, yıka-, yine, yoğurt, yol, yolculuk, yorul-, yurt, yurt dışı, yürü-, yüz-, yüzük, ziyafet.

4. Ünite: acılı, ada, Adana kebab, aile sağlığı merkezi, akıllı, ameliyat, arzu et-, asansör, aşağıda, aynı, bakkal, batı, bedava, bendensiniz, beyefendi, bil-, bina, bir şey, birçok, biri, boş dur-, bölüm, bulvar, civciv, çalışkan, çorba, daire, dayı, doğru, doğu, döner, düğün çorbası, düzenli, edebiyat, eğitim al-, el, emekli, ezogelin çorbası, Farsça, felsefe, fırın, fiyat, geç-, gez-, gezdir-, güçlü, güneşlen-, güney, halk, hasta, hayat, haydi bakalım, helal, hepimiz, hesap, hırsızlık, hız, hiçbir, hoca, ilişki, internet, istasyon, iste-, kantin, kat, kebabçı, kısım, kişilik, köpek, kulüp, kuru fasulye, kuzey, kültür merkezi, lahmacun, macera, maden suyu, nasıl yani, not et-, obez, okşa-, otoyol, oyun oyna-, öde-, öğleden, mercimek çorbası, meydan, mezar,

muhtar, muhtarlık, müsait, önce, öğleden sonra, öğren-, önemli değil, para kazan-, patlıcan kebabı, plan, poşet, rahatsız et-, reklamcılık, sağlıklı, sahil, saygılı, sevgili, sevin-, seyret-, silgi, sipariş, soğan, soğuk, sonunda, sporcu, tamamen, tamamlama-, teklif, tekrar, tezgâh, türbe, Urfa kebab, uzak, ver-, yalan, yan, yanlış, yarın, yatakhane, yenge, yetiştir-, yolcu, yorgun, yüzyıl, zaman.

5. Ünite: aceleci, acı-, ağız, ağrı-, ağrı kesici, ak-, akla gel-, alet, alın, araştır-, arkeolog, armut, aşçı, ateş, ayak, aydınlık, ayrıl-, bacak, bakırcılık, balık tut-, baraj, baş, başarı, bayram, bayramlaş-, bazen, belki, berber, besle-, bilgi ver-, bilim adamı, boğaz, bol bol, boya-, bulaşık, burç, burun, cami, canı iste-, canı sıkıl-, cevap, ciğer, çabuk, çam ağacı, çarp-, çaydanlık, çelimsiz, çikolata, çimen, çiz-, çocukluk, dal, defa, değiştir-, demlik, derse katıl-, derslik, devam et-, dik-, dikkat, dil, dirsek, diz, doğa, dolu, dudak, duvar, duy-, duygulan-, düdüğü, düzenli, eczacı, eğitim, el öp-, elinize sağlık, eşofman, eşya, etraf, evcil, evlat, fabrika, fakülte, geçen, geçmiş olsun, geveze, gitar, gitar çal-, göğüs, götür-, gövde, göz, gözyaşı, güneş gözlüğü, haber, hakkında, halinden memnun ol-, hayal kur-, hemşire, hepsi, hobi, ırmak, ışıkları yak-, ikram et-, ilaç, ilk, ilkokul, imam, insan, itfaiyeci, kaplan, karamsar, karın, kaş, kaydet, kazanç, kazı, kendi, kes-, keyifli, kıvrıcık, kıyı, kız-, kişilik, kol, kopyala-, kork-, kör, kötülük, köylü, kulak, kullan-, kutsal, künefe, lavabo, lise, mahkeme, mandalina, marangoz, mektup, mezun ol-, muayene et-, mutluluk, müdür, mühendis, müzisyen, namaz, nehir, neşeli, nöbetçi, ol-, omuz, ortaokul, ölç-, ömür, önlük, örtü, parmak, pijama, pilot, portakal, postacı, proje, rahat, reçete, ressam, rica et-, saç, saha, sakın, sanatçı, sat-, seç-, sevgi dolu ol-, sevinç, sınıf öğretmenliği, sırt, sinirlen-, sivri, soğuk algınlığı, sor-, soru, sorun, sula-, sun-, sunucu, susam, süsle-, şapka, şeker, şikâyet, takip et-, tanı-, tarla, tasarım, tava, tavşan, tedavi et-, telefon et-, teneffüs, tepsi, tırnak, trafik, tuvalet, uç, unut-, uygarlık, uygun, uykulu, üniforma, üzüntü, veteriner, yakala-, yaklaş-, yalnız, yapıştır-, yazar, yazdır-, yet-, yıl, yönetmen, yürek, yürüyüş, zayıf, ziyaret, zürafa.

6. Ünite: acele et-, acil, açık hava, aman Allah'ım, arabacı, atlet (sporcu), atlı, bağla-, basamak, bul-, bulut, bulutlu, buzlu, cep, cisim, çardak, çıkış, çiçek aç-, Çinli, değişiklik, dokun-, dolmuş, dondurma, eğlen-, emlakçı, emniyet, emniyet kemeri, es-, et, fayton, fırtınalı, firma, fotoğraf çek-, gecikme, geç kal-, gök güre-, gök gürültülü, gökkuşağı, gökyüzü, günümüz, güvenlik, hareket et-, havaalanı, hazırlık, herhangi, heyecan içinde, hizmet, Hollanda, hostes, ılık, ıslak, ıslan-, ihtiyaç, kabin, kalabalık, kapak, kapalı hava, kapat-, karar-, kardan adam, karışık, karlı, kart, kaydırak, kemer, kibar, kolay, kural, laboratuvar, madalya, maske, memnun kal-, minibüs, motosiklet, oksijen, orman, ortaya çık-, Osmanlı, öyleyse, piknik yap-, pist, raf, rahat, rötar, rüzgârlı, sağanak, salıncak, sarar-, sergi, serin, ses, sıra, sisli, sonunda, şampiyona, şekil, şenlik, tablo, tak-, tamamen, tehlike, tekerlek, temel, terk et-, topla-, topuklu

ayakkabı, uç-,uçurtma uçur-, uçuş modu, uygun, Ürdünlü, yağmur, yağmurluk, yarışmacı, yola çık-, yüksel-,zirve.

7. Ünite: açıkla-, aday, ağır, ara-, aramız iyi, asıl, ayı, bağlantı, bahset-, balina, başvuru-, başvuru, belli ol-, benzer, beri, bilgi, boş, bozul-, bu sıralar, bu yüzden, bulaşık makinesi, çağır-, çal-, çalıştır-, çift, damat, davet et-, davetiye, davul, değerli, diğeri, dokunmatik, doldur-, dost, duman, düğün, evlen-, fare, farklı, fayda, gece lambası, geçmiş, gerçekten, giriş, gönder-, görüntülü, gözden geçir-, güçlü, güvercin, haberi ol-, haberleş-, hat çek-, hatırla-, hayırlı, hediye, hırsız, hiç, hoparlör, icat et-, iddiaya gir-, ilan, ilerle-, iletişim, iletişim kur- inşallah, internet, iyi ki doğdun, kablo, kaplumbağa, kalem, kapıyı çal- kapıyı vur-, kasa, kervancılık, kervansaray, kesil-, kısalt-, kilolu, kirlilik, klavye, konuş-, kral, kredi kartı, kusura bakma, kutla-, mektuplaş- merak et-, mikrofon, monitör, mutluluk duy-, nadiren, nakit, nihayet, öfkeli, öldür-, rekor, sabırlı, sakın ol-, saldırgan satın al-, sayesinde, sebep, sevgili, sevin-, sonuç, süre, sürpriz, şanslı, şifre, şikâyet, tahmin et-, taksit, tek başına, telefon çal-, telgraf, tepe, ucuz, ulak, uygulama, ülke, vitrin, yaş günü, yaşlı, yay-, yazdır-, yüksek, yüz yüze, zarar, zararlı, zehirli, zil çal-, ziyaret et-.

8. Ünite: ailece, amin, avlu, bel, belde, birlikte, böl-, böylece, buluş-, cami, cennet, cevizli, çadır kur-, dağ, dahil, diyet, dut, fıkra, fotoğraf çektir-, genellikle, gizemli, gönül al-, göz kırp-, güzel sanatlar, halay çek-, hamam, harçlık, hazır ol-, hem...hem, her şey, hopla-, hüzünlen-, ilçe, ilgili, incele-, kal-, kasap, katıl-, katkı sağla-, kestane, keşif, keyif çıkar-, kır, kolayca, komik, konforlu, koy-, kumsal, kusura bakmayın, kutlama, kutlu olsun, lokma tatlısı, medeniyet, mekan, melek, millet, milli, misket (halk oyunu), mübarek olsun, namaz kıl-, orta, pansiyon, pek çok, rahatla-, Ramazan, rastla-, rehber, sauna, savaş, sıcakkanlı, sızdı, sincap, şimdilik, tabiat, tatlıcı, termal, tırman-, toplam, turistik, uygun, üz-, yaralı, yaşasın, yayla, yelkenli, yıldız, yola çık-, zurna.

Çalışmada Belirtilen Korece ve Türkçe Ders Kitaplarında Temalara Göre Öğretilmesi Hedeflenen Kelimelerde Ortaklık Bulunmakta mıdır?

Tablolarda yer alan kelime ve kelime grupları incelendiğinde *Yedi İklim Türkçe Öğretim Kitabı* A1 seviyesinde farklı 1258 kelime yer alırken *Sejong Hangugo* Korece Öğretim Kitabı 1A-1B seviyesinde farklı 613 kelime tespit edilmiştir. Listelerde yer alan kelimeler excel programında karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre 285 ortak kelime olduğu tespit edilmiştir. Fakat kitaplarda yer alan kelimeler karşılaştırılırken sadece birebir aynı olan kelimeler baz alınmıştır.

Çalışmada Belirtilen Kitapların Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde A1 Temel Seviye Kelime Yeteneği Düzeyini Karşılama Durumu Nedir?

Yabancılara Korece öğretimi yapılırken ve ders kitapları hazırlanırken AOÖÇ'nin belirlediği ölçütler kullanılmamaktadır. Güney Kore'de yabancılara Korece öğretimiyle ilgili olarak çalışmalar sürdüren 국립국어원, (Milli Kore Dili Enstitüsü) Korece öğrenenlerin seviyelere göre neleri öğrenmeleri gerektiğini belirleyen dil öğretim programları hazırlamakta ve geliştirmektedir. Güney Kore'de üniversite bünyelerinde, özel kurslarda, belediyelerin göçmenler ve evlilikle ülkeye gelen yabancı uyruklu kişiler için açtığı kurslarda, Sejong Enstitülerinde kullanılmak üzere Milli Kore Dili Enstitüsü (국립국어원) standart bir Korece müfredatı hazırlamıştır. Yabancılara Korece öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında bir ortaklık bulunması amacıyla Temel 1A-1B, 2A-2B; Orta 1A-1B, 2A-2B için kitaplarda her seviye için öğretilmesi gereken kelime listeleri ve dilbilgisi kuralları belirlemiştir.

AOÖÇ'de kelime bilgisi ve bu bilgiyi kontrol etme yeteneğinin boyutunu gösterir ölçek tanımlanmıştır. Seviyeler ve kelime yeteneği düzeyleri sunulmuştur (CEFR, 2013).

A1 seviyesi için: Belirli somut durumlar için tek kelime ve söz öbeklerinden oluşan temel kelime bilgisine sahiptir (CEFR, 2013).

Öğretilecek kelimelerin seçimi hakkında AOÖÇ esnek bir çerçeve sunmaktadır. AOÖÇ'ye göre bu çerçevenin özellikleri şunlardır (CEFR, 2013):

- Ders ve alıştırma kitaplarını hazırlayanlar, metinlerde hangi kelimelerin kullanılması gerektiği ve içerikte yer alacak kelimelere karar vermek durumundadır.

AOÖÇ'de ortak öneri düzeyleri genel basamaklar kümesinde temel dil kullanımı A1 seviyesi kazanımlarıyla ilgili olarak şunlar belirtilmiştir (CEFR, 2013):

- Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir.

- Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracaktır. Başkalarına kendileri hakkında (nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir.

- Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa onlarla basit yollarla anlaşabilir.

AOÖÇ'de tanımlanmış A1 seviyesi dinleme, okuma, konuşma, yazma kazanımları şunlardır:

Dinleme: Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim kelimelerle çok basit cümlelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.

Okuma: Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim isimleri, kelimeleri tek tek ve çok basit cümleleri anlayabilirim.

Konuşma: Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylesen ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim. Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve cümleleri kullanabilirim.

Yazma: Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, isimleri, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim (CEFR, 2013).

AOÖÇ'de kelime dağarcığı alanı ve kelime dağarcığı hâkimiyetine ilişkin basamak kümelerinde A1 seviyesi şu şekilde belirtilmiştir:

•Bazı somut durumlara ilişkin tek tük kelime ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir.

•Kelime dağarcığı hâkimiyetinin tanımlayıcısı yoktur (CEFR, 2013).

Çalışmada belirtilen ders kitaplarında yer alan kelimeler incelendiğinde:

Kendini tanıtmaya, ülke ve milliyetlerle ilgili kelimeler

İncelenen kitaplarda kendini tanıtmaya ilgili kelimeler *Yedi İklim*'de Tanışma teması içinde *Sejong Hanguo*'da Kendini Tanıtma teması içinde işlenmiştir.

Merhaba, memnun oldum, nerelisiniz? gibi kalıp kelimeler bu ünite de her iki kitapta da ortak olarak kullanılmış.

Bu tema içinde yer alan milletler alt başlığında *Yedi İklim*'de: Türkiye-Türk, İngiltere-İngiliz, Ürdün, Rusya-Rus, Gürcistan-Gürcü, Japonya-Japon, Bulgaristan-Bulgar, İtalya-İtalyan, Arnavutluk-Arnavut, Fransa-Fransız, Lübnan-Lübnanlı, Kanada-Kanadalı, İran-İranlı, Mısır, Norveç, Çin-Çinli, Belarus, Ekvador, Tunus, Almanya, Romanyalı, Bosna Hersekli gibi ülke ve millet isimlerine yer verilmiş.

Sejong Hanguo'da milletler temasında yer alan ülkeler: Koreli, Çinli, Japon, Vietnamlı, Moğol, Tayvanlı gibi millet isimlerine yer verilmiş.

İki kitapta ortak olanlar ise Çinli ve Japon kelimeleridir.

Kişisel bilgilerle ilgili kelimeler

İncelenen kitaplarda kişisel bilgilerle ilgili kelimeler kendini tanıtmaya, aile temaları altında ele alınmıştır.

Mesleklerle ilgili kelimeler

İncelenen kitaplarda mesleklerle ilgili kelimeler *Yedi İklim*'de Meslekler temasında, *Sejong Hangugo*'da Kendini Tanıtma temasının alt başlığı altında ele alınmıştır.

Sejong Hangugo'da: öğrenci, öğretmen, doktor, polis, şirket çalışanı, memur, şarkıcı, tercüman (Gelecek teması içinde) kelimeleri bulunmaktadır.

Yedi İklim'de: öğretmen, mühendis, şoför, mimar, polis, terzi, manav, avukat, hemşire, tamirci, trafik polisi, doktor, veteriner, eczacı, sunucu, kuyumcu, balıkçı, sanatçı, ressam, kaptan, postacı, emlakçı, imam, müzisyen, yönetmen, bilim adamı, yazar, aşçı, kuaför, arkeolog, itfaiyeci, pilot, hostes (ulaşım teması içinde), marangoz, bakırcı, arabacı, kasap, fotoğrafçı, atlet (sporcu) (Tatilde teması içinde) kelimelerine yer verilmiştir.

Ortak olan meslekler: öğretmen, doktor, polis.

Aile üyeleriyle ilgili kelimeler

İncelenen kitaplarda aile ile ilgili kelimeler aile teması altında ele alınmıştır.

Sejong Hangugo'da: kadın, erkek, dede, babaanne (nine), baba, anne, abla (kız kardeşlerin ablalarına hitabı ile erkek kardeşlerin ablalarına hitabı aynı değildir.) , abi (erkek kardeşlerin abilerine hitabı ile kız kardeşlerin abilerine hitabı aynı değildir.), kardeş, eş (kadın), kız çocuk, erkek çocuk kelimeleri bulunmaktadır. Aile üyesi olmamasına rağmen kendinden yaşça evli ve yetişkin kadınlara seslenirken ajumoni (아주머니) kelimesi kullanılır. Kitapta bu kelimeye yer verilmiştir.

Yedi İklim'de: baba, anne, kardeş, ağabey, abla, kız kardeş, erkek kardeş, dede, anneanne, babaanne, hala, enişte, amca, dayı, yeğen, koca, kız, oğul, erkek, gelin, damat kelimeleri bulunmaktadır.

Aile üyelerinden ortak olan kelimeler: dede, babaanne, baba, anne, kardeş, abla, abi, kız çocuk (kız), erkek çocuk (oğul).

Sayılarla ilgili kelimeler

İncelenen kitaplarda sayılar *Yedi İklim*'de Tanışma teması içinde, *Sejong Hangugo*'da Eşyaların Tanıtımı teması içinde işlenmiştir. *Yedi İklim* Türkçe kitabında sıra sayılarına da yer verilmiştir. *Sejong Hangugo*'da Korece sayı sistemi ve Çince sayı sistemi ayrı ayrı anlatılmıştır.

Bir kişiyi betimleyen sıfatlar ve duygularla ilgili kelimeler

İncelenen kitaplarda bir kişiyi betimleyen sıfatlar ve duygularla ilgili kelimeler *Yedi İklim*'de Tanışma, İletişim, Tatilde ünitelerinde yer almaktadır. Bu ünitelerde geçen bir kişiyi betimleyen sıfatlar ve duygularla ilgili kelimeler şunlardır: uzun boylu, kısa boylu, kilolu, yaşlı, saldırgan, sabırlı, şanslı, mutlu, neşeli, keyifli, hâlimden memnun, aceleci, sakin, sevgi dolu, karamsar, geveze, öfkeli, sıcakkanlı, çalışkan, yorgun, uykulu, akıllı, güzel.

Sejong Hanguo'da bir kişiyi betimleyen sıfatlar ve duygularla ilgili kelimeler Moral ve Duygu, Seyahat, Dış Görünüş temalarında yer almaktadır. Bu ünitelerde geçen bir kişiyi betimleyen sıfatlar ve duygularla ilgili kelimeler şunlardır: güzel, havalı, yakışıklı, sevimli, boyu uzun (기가 크다), boyu kısa (기가 작다), saçı uzun (머리가 길다), saçı kısa (머리가 짧다), narin, şişman, zayıf, şanslı, morali iyi, morali kötü, sevinçli, neşeli, üzgün, mutlu, yalnız, sinirli (kızgın), morali düzel-, stresli, nazik, yorgun, akli yerinde olma-.

Bu başlık altında yer alan ortak kelimeler: uzun boylu, kısa boylu, kilolu (şişman), güzel, öfkeli (sinirli), yorgun, neşeli.

Yer isimleri, yer-yön bildiren kelimeler, adres tarifiyle ilgili kelimeler, doğayla ilgili kelimeler

İncelenen kitaplarda yer isimleri, yönler, adres tarifiyle ilgili kelimeler *Yedi İklim*'de; Tanışma, Ailemiz, Çevremiz, Ulaşım temalarında yer almaktadır.

Yedi İklim'de geçen yer isimleri: otel, pansiyon, market, kütüphane, sınıf, hastane, bahçe, yatak odası, oturma odası, mutfak, çocuk odası, salon, genç odası, balkon, ev, durak, okul (ilkokul, ortaokul, lise), park, apartman, postane, pastane, üniversite, müze, sinema, tiyatro, kırtasiye, eczane, fırın, kuyumcu, yatakhane, kantin, bakkal, kapalı spor salonu, metro istasyonu, havaalanı, fabrika, tarla, sahil, banka, kasap, hamam, sauna, kültür merkezi, laboratuvar, mahkeme, aile sağlığı merkezi, muhtarlık, manav, pazar, kebabçı, lokanta, mağaza, han, kervansaray, türbe, cami, düğün salonu, şehir, köy, cadde, sokak, mahalle, meydan, bulvar.

Yedi İklim A1 seviyesinde yön isimleri: kuzey, güney, doğu, batı, kuzeydoğu, kuzeybatı, güneydoğu, güneybatı.

Yedi İklim A1 seviyesinde bulunan yer-yön bildiren kelimeler: aşağı, yukarı, ileri, geri, sağ, sol, karşısında, arkasında, arasında, yanında, yanda, üstünde, içinde, önünde.

İncelenen kitaplarda yer isimleri, yönler, adres tarifiyle ilgili kelimeler *Sejong Hanguo*'da Yol Bulma, Trafik, Eşyaların Tanıtımı, Hafta Sonu Faaliyetleri, Günlük Yaşam, Memleket gibi temaların içinde yer almış.

Sejong Hanguo'da geçen yer isimleri: okul, sınıf, apartman, ev, oda, tuvalet, şirket, banka, ofis, belediye, istasyon, havaalanı, kültür merkezi, kitapçı, turizm ofisi, stadyum, dersane, müze, sanat galerisi, saray, hastane, sinema, kütüphane, alışveriş merkezi, lunapark, mabet, kafe, havuz, park, restoran (lokanta), pazar, market, ev (ㅊ resmi)¹⁶, köy, şehir, Hanok köyü, arkeolojik sit alanı, dizi çekim alanı.

Sejong Hanguo 1A-1B seviyesinde yön isimleri: güney.

Sejong Hanguo'da bulunan yer-yön bildiren kelimeler: sağ, sol, bu taraf, şu taraf, o taraf, dosdoğru, önünde, arkasında, üstünde, altında, yanında, içinde, dışında, aşağı, yukarı.

Yer isimlerinde ortak olan kelimeler: okul, sınıf, kütüphane, ev, oda, park, banka, apartman, müze, sinema, hastane, restoran, kültür merkezi, istasyon, pazar, şehir, köy.

Yön isimlerinden ortak olan kelimeler: güney.

Yer-yön bildiren kelimelerden ortak olan kelimeler: sağ, sol, aşağı, yukarı, önünde, arkasında, üstünde, altında, içinde, yanında.

Yedi İklim'de bulunan doğayla ilgili kelimeler: dağ, nehir, ırmak, göl, deniz, yayla.

Sejong Hanguo'da bulunan doğayla ilgili kelimeler: dağ, deniz, nehir, ada, göl, şelale, kaplıca.

Doğayla ilgili kelimelerden ortak olan kelimeler: dağ, deniz, nehir, göl.

Saat ifadeleri, haftanın günleri, aylar, mevsimler, zaman ifadeleri

Yedi İklim'de yer alan saat ifadeleri: buçuk, çeyrek geç-, çeyrek var.

Sejong Hanguo'da saat ifadeleri: buçuk.

Yedi İklim ve *Sejong Hanguo*'da haftanın günleri: pazartesi, salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar.

Yedi İklim ve *Sejong Hanguo*'da: ocak, şubat, mart, nisan, mayıs, haziran, temmuz, ağustos, eylül, ekim, kasım, aralık.

Yedi İklim ve *Sejong Hanguo*'da mevsimler: ilkbahar, yaz, sonbahar, kış.

Yedi İklim'de zaman ifadeleri: sabah, akşam, gece, erken, öğleden önce, öğleden sonra, önce, sonra, öğlen, dün, bugün, yarın, haftaya, hafta içi, hafta sonu, saat, yazın, kışın, geçen yıl.

Sejong Hanguo'da zaman ifadeleri: sabah, akşam, erken, öğlen, öğleden önce, öğleden sonra, dün, bugün, şimdi, yarın, haftaya, hafta sonu, dakika, saat, tarih, önce, sonra, gelecek,

¹⁶ Korece'de konuşma esnasında ya da cümle içerisinde hitaba göre saygı seviyeleri bulunmaktadır. Bu kelimeler ve cümle bitirme ekleri kendinden yaş/mevki bakımından yüksek ya da aşağıda olan kişiler için yakınlık ve uzaklık seviyelerine göre kullanılır. Bu sebeple hitaplar; resmi saygılı derece, saygılı samimi derece, yalın samimi derece olmak üzere üçe ayrılır. Örneğin yaşça büyük birisiyle konuşurken kullanılan ev kelimesi için ㅊ, samimi hitapta ise ㅊ kelimesi kullanılır.

gelecek ay, gelecek yıl, dönem, dönem sonu. (Hafta içi kitapta belirtilmemiş.) ...때 (Korece'de zaman belirtilen bir ifade –leyin, -dığı zaman gibi anlamlar katar.)

Yiyecek ve içecek isimleri

Yedi İklim'de yiyecek ve içecek isimleri şu temalarda yer almıştır: Günlük Hayat, Çevremiz, Tanışma, Ailemiz.

Yedi İklim'de geçen yiyecek ve içecek isimleri: beyaz peynir, bal, sucuklu yumurta, zeytin, çay, reçel, kızarmış ekmek, tereyağı, kaşar peynir, yumurta, pasta, simit, çorba, mercimek çorbası, ezogelin çorba, düğün çorbası, Adana kebab, Urfa kebab, patlıcan kebabı, lahmacun, kuru fasulye, döner, ayran, maden suyu, şalgam, patates, soğan, elma, şeftali, süt, meyve suyu, kefir, maydanoz, makarna, ekmek, üzüm, fındık, ceviz, dut, kestane, mandalina, portakal, limon, karpuz, armut, havuç.

Sejong Hangugo'da yiyecek ve içecek isimleri şu temalarda yer almış: Yemek, Eşyaların Tanıtımı, Toplantı.

Yedi İklim'de geçen yiyecek ve içecek isimleri: elma, süt, portakal, ekmek, meyve suyu, su, meze, atıştırma (abur cubur), pasta, bibimbap (비빔밥), nengmyon (냉면), bulgogi (불고기), sollongtang (설렁탕), samgyetang (삼계탕), kalbi (갈비), kimçiccige (김치찌개), döncangccige (된장찌개), kimbap (김밥), ramyon (라면).

İki kitapta ortak olarak bulunan yiyecek ve içecek isimleri: elma, süt, portakal, ekmek, pasta, meyve suyu.

Kıyafetlerle ilgili kelimeler

Yedi İklim'de Günlük Hayat, Tanışma ve Ulaşım temalarında kıyafetlerle ilgili olan kelimeler: pantolon, gömlek, şort, ceket, yelek, terlik, atkı, palto, eldiven, hırka, tişört, kazak, yağmurluk gecelik, ayakkabı, topuklu ayakkabı, çanta.

Sejong Hangugo'da Dış Görünüş temasında kıyafetlerle ilgili olan kelimeler: pantolon, kot pantolon, etek, şapka, ayakkabı, spor ayakkabı, klasik ayakkabı, gözlük, kravat, atkı, çanta.

İki kitapta ortak olarak bulunan kıyafetlerle ilgili kelimeler: pantolon, ayakkabı, çanta.

Vücudun bölümleriyle ilgili kelimeler

Yedi İklim'de Meslekler temasında vücudun bölümleriyle ilgili olan kelimeler: baş, gövde, bacak, ayak, kol, el, kaş, göz, saç, ağız, kulak, burun, göğüs, boyun, karın, diz, tırnak, omuz, dirsek, parmak, dil, diş, dudak, alın, ciğer, sırt.

Sejong Hangugo'da Sağlık temasında vücudun bölümleriyle ilgili olan kelimeler: baş, yüz, göz, burun, ağız, kulak, saç, diş, boyun, kol, el, bacak, ayak, bel, omuz, karın, vücut.

İki kitapta ortak olarak bulunan vücudun bölümleriyle ilgili kelimeler: baş, bacak, ayak, kol, el, göz, burun, kulak, ağız, diş, omuz, karın.

Ulaşım araçlarıyla ilgili kelimeler

Yedi İklim'de Ulaşım, Tanışma, Günlük Hayat temalarında yer alan ulaşım araçlarıyla ilgili kelimeler: uçak, otobüs, minibüs, dolmuş, vapur, gemi, motosiklet, fayton, araba, tren, metro, bisiklet.

Sejong Hangugo'da Trafik, Seyahat temalarında yer alan ulaşım araçlarıyla ilgili kelimeler: otobüs, tren, taksi, uçak, metro, gemi, bisiklet.

İki kitapta ortak bulunan ulaşım araçlarıyla ilgili kelimeler: uçak, otobüs, metro, bisiklet, tren, gemi.

Renklerle ilgili kelimeler

Yedi İklim'de Ailemiz temasında yer alan renklerle ilgili kelimeler: beyaz, sarı, mavi, kırmızı, siyah, turuncu, mor, kahverengi, gri, lacivert, pembe.

Sejong Hangugo'da Dış Görünüş temasında yer alan renklerle ilgili kelimeler: kırmızı, sarı, beyaz, siyah.

İki kitapta ortak bulunan renklerle ilgili kelimeler: kırmızı, sarı, beyaz, siyah.

Hava durumuyla ilgili kelimeler

Yedi İklim'de Ulaşım ve Günlük Hayat temalarında yer alan hava durumuyla ilgili kelimeler: karlı, rüzgârlı, bulutlu, sisli, fırtınalı, gök gürültülü, buzlu, serin, karla karışık yağmurlu, açık hava, kapalı hava, güneşli.

Sejong Hangugo'da Hava temasında yer alan hava durumuyla ilgili kelimeler: sıcak, soğuk, serin, ılık, kar, yağmur, hava güzel, hava kötü, hava açık.

Hastalık ve sağlıkla ilgili kelime ve kelime grupları

Yedi İklim'de Meslekler temasında yer alan hastalık ve sağlıkla ilgili kelime ve kelime grupları: burun akması, boğaz acıması, baş ağrısı, obez, hasta, soğuk algınlığı, ilaç, reçete, iğne, ateş, ateş ölç-, ağrı kesici.

Sejong Hangugo'da Sağlık, Hafta Sonu Faaliyetleri temalarında yer alan hastalık ve sağlıkla ilgili kelime ve kelime grupları: hasta ol-, pekiyi hissetme-, ilaç, sağlık durumu, sağlıklı ol-, iyileş-, yaralı, üşüt- (soğuk al-), ateşlen-, öksürük ol-.

İki kitapta ortak bulunan hastalık ve sağlıkla ilgili kelime ve kelime grupları: ilaç.

İnternet ve bilgisayar ile ilgili kelimeler

Yedi İklim'de İletişim ve Meslekler temalarında internet ve bilgisayar ile ilgili kelimeler: bilgisayar, monitör, kasa, klavye, kablo, fare, hoparlör, mikrofon, kaydet, yazdır, kes, kopyala, yapıştır, internet bağlantısı, görüntülü, dokunmatik.

Sejong Hangugo'da internet ve bilgisayar ile ilgili kelimeler: bilgisayar, bilgisayar oyunu oyna- .

İki kitapta ortak bulunan internet ve bilgisayar ile ilgili kelimeler: bilgisayar.

Hayvan isimleri

Yedi İklim'de geçen hayvanlar isimleri: kedi, köpek, kuş, fil, sincap, tavşan, balık, civciv, balina, zürafa, ayı, kaplumbağa.

Sejong Hangugo 1A-1B kitabında hayvan isimlerine rastlanmamıştır.

Kalıp ifadeler

Yedi İklim'de temalarda yer alan kalıp ifadeler:

Merhaba, günaydın, memnun oldum, tanıştığımıza memnun oldum, iyi günler, hoş geldiniz, görüşmek üzere, hoşça kalın, eline sağlık, affedersiniz, iyi akşamlar, iyi geceler, güle güle, görüşmek üzere, elveda, afiyet olsun, teşekkür ederim, iyi yolculuklar, hayırlı işler, kolay gelsin, buyurun, yine bekleriz, sağ olun, güle güle kullan, bereket versin, hayırlı olsun, üstü kalsın, gözünüz aydın, rica ederim, özür dilerim, önemli değil, rahatsız ettim, ne arzu edersiniz, geçmiş olsun, kusura bakma, iyi fikir, bendensiniz, hayırdır inşallah, inşallah, bayramın mübarek olsun, bayramınız kutlu olsun, iyi bayramlar.

Sejong Hangugo'da geçen kalıp ifadeler:

Merhaba (안녕하세요 hem merhaba hem günaydın), tanıştığımıza memnun oldum, affedersiniz, hoşça kal, üzgünüm (kusura bakmayın), önemli değil (tamam), görüşmeyeli uzun zaman oldu, teşekkür ederim, eh işte, şöyle böyle, nasıl yardımcı olabilirim, özür dilerim, şimdiye kadar nasıldın, nasılsın, iyiyim, bilmem ki, kesinlikle, daha sonra tekrar arayınız, telefonu ...'yı bağlar mısınız, bu aralar nasıl geçiyor, biraz bekleyiniz, yanlış numarayı aradınız, iyi fikir.

Fiiller

Çalışmanın 'Bulgular' bölümünde, Çalışmada Belirtilen Korece ve Türkçe Ders Kitaplarında Temalarda Hangi Kelimelerin Öğretimi Hedeflenmiştir? başlığı altında ünitelerde yer alan fiiller de tespit edilmiştir. *Yedi İklim*'de 243 fiil yer almaktayken *Sejong Hangugo*'da 148 fiil yer almaktadır. Diğer kelimelerde olduğu gibi fiiller de *Yedi İklim*'de daha fazladır.

Yedi İklim'de ve *Sejong Hanguo*'da 59 adet ortak fiil bulunmakta olup bu fiiller şunlardır: al-, alışveriş yap-, ara-, bağla-, balık tut-, başla-, başvuru-, bekle-, bil-, bin-, bit-, bul-, buluş-, çalış-, değiştir-, dışarı çık-, dinle-, eğlen-, evlen-, fotoğraf çek-, geç-, geç kal-, git-, giy-, gönder-, haberleş-, hayal kur-, hazırla-, iç-, memnun ol-, mezun ol-, oku-, ol-, otur-, öğren-, para kazan-, sağlıklı ol-, sat-, satın al-, sev-, seyahate git-, seyret-, sohbet et-, sür-, tak-, tanış-, taşı-, telefon et-, teşekkür et-, tırman-, topla-, uyu-, ver-, yap-, yardım et-, yaz-, yemek ye-, yıka-, yorgun ol-.

TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmadan elde edilen bulgular daha önceki araştırmalarla karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Güneş (2019) tarafından yapılan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarının tema ve tema içeriğindeki sözcükler açısından karşılaştırıldığı yüksek lisans tezinde A1 ve A2 düzeyinde 3 İngilizce öğretim kitabı ile Yeni HİTİT 1, Gazi TÖMER ve İstanbul Türkçe öğretim kitapları ayrıntılı bir şekilde incelenmiş olup İngilizce kitaplarının YTÖ kitaplarına göre daha fazla tema ve sözcüğe yer verdiği görülmektedir sonucu ile farklılık göstermektedir. Çelik (2014) tarafından yapılan yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırıldığı yüksek lisans tezinde, Yeni Hitit YTÖ seti ile Netzwerk Almanca seti incelenmiş olup “Araştırmaya konu olan ders kitaplarında yer alan konular benzerlik gösterse de kullanılan sözcükler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.” sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Yeni Hitit ders kitabının konuları incelendiğinde, gruplandırılarak konuları belirlenmiş, böylelikle hangi üniteye hangi kelimelerin verileceğinin de sınırları çizilmiş bir yapı görülememektedir. “Merhaba” isimli 1. Ünite içerisinde, tanışma, kendini tanıma bağlamında kelimeler ağırlıklı olması gerekirken, ev ile ilgili kelimeleri barındıran metin ve alıştırmaların ya da konu ile hiç alakası olmayan kelimeleri barındıran alıştırmaların olduğu görülmektedir sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Çelik (2014) tarafından yapılan şu öneri:

Birinci dil, ikinci dil veya yabancı dil öğretimi için ders kitaplarında kullanılan sözcüklerin her seviyeyi gözeterek sarmal bir şekilde yapılandırılması, bilinçli ve planlı tekrarlara yer verilmesi pekiştirmeyi sağlayacağından, öğrenilen sözcüklerin kalıcı olmasını sağlayabilir. Bu öneri bizce de desteklenmektedir.

Erol (2014) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi” adlı doktora tezinde araştırma sonucundan hareketle şu öneride bulunmuştur:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi yapılırken öncelikle hangi kelimelerin öğretileceği tespit edilmelidir. Bir dili öğrenirken, o dildeki bütün kelimeleri öğrenmek mümkün değildir. Bunun yerine kişiye en kısa zamanda öğretilmesi gereken kelimelere öncelik verilmelidir. Bunun için de kelimelerin kullanımı sıklık çalışmalarıyla belirlenmelidir. Bu öneri bizce de desteklenmektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, *Yedi İklim* Türkçe A1 seviyesi ders kitabı ve *Sejong Hanguo* Korece 1A-1B seviyesi kitaplarında kullanılan tema ve kelimeleri karşılaştırıp daha sonra hazırlanacak olan yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarına yardımcı olabilmesi ve çeşitli kurumların hazırlamış oldukları yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki eksikliklerinin tespit edilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılabilmesinde faydalı olmak amacıyla yapılmıştır.

Yedi İklim A1 ve Sejong Hanguo 1A-1B Seviyesinde Yer Alan Tema ve Kelimelerin Karşılaştırmasıyla Elde Edilen Sonuçlar

Yedi İklim A1 ve Sejong Hanguo 1A-1B seviyesinde yer alan tema ve kelimelerin karşılaştırmasıyla elde edilen sonuçlar maddeler hâlinde sunulmuştur.

•*Yedi İklim A1 seviyesi ders kitabında 8 tema yer almış ve her temada 3 alt bölüm işlenmiştir. Temalarda belirtilen konular için metinler hazırlanmış ve bu metinlere bağlı etkinliklerle kelime öğretimi yapılmıştır. Örneğin boşluk doldurma, görsellerden yararlanma ve eşleştirme etkinlikleriyle yeni kelimelerin öğretimi yapılmıştır. Aynı zamanda kitapta yer alan temalar içerisindeki alt bölümlerin sonunda Kelime Dünyası bölümüyle yeni kelimelerin öğretimi yapılmıştır. Örneğin Ailemiz temasında Merhaba alt başlığının sonunda, Evim alt başlığının sonunda ve Adresim alt başlığının sonunda Kelime Dünyası bölümüne yer verilmiştir.*

•*Sejong Hanguo 1A-1B seviyesi ders kitaplarında 12+14 toplam 26 tema yer almış, her tema 2 alt bölümden oluşmuş ve her alt bölüm için iki diyalog metni hazırlamıştır. Diyalog metinleri içerisinde geçen yeni kelimeler diyalogların hemen altında yer alan Kelime ve Deyim kutucukları içinde belirtilmiştir. Aynı zamanda her ünitenin sonuna yeni kelime ve deyimler kutusu konulmuştur. Kitapta yeni öğrenilen kelimeler alıştırma, dilbilgisi, dinleyip-konuşma, okuyup-yazma başlıkları altındaki etkinliklerle pekiştirilmiştir.*

•*Yedi İklim A1 seviyesi ders kitabında metin ve etkinliklerde geçen 1258 farklı kelime tespit edilmiş ve tema içerisinde yer alan bu kelimelerin konu alt başlıklarıyla uyumlu olduğu görülmüştür.*

•*Sejong Hangugo* 1A-1B seviyesi ders kitaplarında tema içerisinde toplam 613 farklı kelime yer almış ve tema içerisinde yer alan kelimelerin konu alt başlıklarıyla uyumlu olduğu görülmüştür.

•*Yedi İklim* A1 kitabında tanışma, karşılaşma, selamlaşma, vedalaşma, ülke, şehir, milliyet isimleri, kişisel bilgiler, aile bireyleri, evin bölümleri, temel yaşam alanları, zaman kavramları, yönler, yakın çevreyle ilgili kelimeler, yiyecek ve içecek isimleri, meslekler, insan vücudu ve organlar, sağlık, duygular, ulaşım araçları, mevsimler, teknolojik aletler gibi başlıklarda daha fazla kelimeye yer verilmiştir. *Sejong Hangugo*'ya göre iki kat daha fazla farklı kelime yer almıştır.

•Ülke ve milliyet isimleri *Yedi İklim*'de daha ayrıntılı olarak yer almış ve 22 adet ülke/milliyet ismi tespit edilmiştir. *Sejong Hangugo*'da ise 6 adet ülke/milliyet ismi tespit edilmiştir. Kitaplarda ortak olarak ülke ve milliyet isimleri yazılırken yakından uzağa ilkesi benimsenmiştir.

•Meslek isimleri *Yedi İklim*'de daha ayrıntılı olarak yer almış ve 39 adet meslek ismi tespit edilmiştir. *Sejong Hangugo*'da ise 8 adet meslek ismi tespit edilmiştir. *Sejong Hangugo*'da 'öğrenci' meslekler başlığı altında yer alırken *Yedi İklim*'de yer almamıştır.

•Aile üyeleriyle ilgili kelimeler *Yedi İklim*'de ayrıntılı olarak yer almış ve amca, yenge, dayı, hala, enişte gibi akrabalık bildiren 21 adet kelime tespit edilmiştir. *Sejong Hangugo*'da ise 11 adet akrabalık bildiren kelime yer almıştır. Türkçedeki gibi akrabalık bildiren kelimeler bakımından zengin olan Korece bu kitaplarda; amca, dayı, teyze, hala, enişte gibi akrabalık bildiren kelimelere serinin temel 2. seviyesinde yer verilmiştir.

•Bir kişiyi betimleyen ve duygu içeren kelimeler *Yedi İklim*'de 23 adet iken *Sejong Hangugo*'da 25 adettir. 7 adet ortak kelime tespit edilmiştir. Bu başlık altında öğretilen kelimelerin farklılığı dikkat çekmektedir.

•Yer-konum belirten kelimeler *Yedi İklim*'de ayrıntılı olarak yer almış ve 64 adet yer-konum belirten kelime tespit edilmiştir. *Sejong Hangugo*'da ise 38 adet yer-konum belirten kelime yer almıştır.

•Yön bildiren kelimeler *Yedi İklim*'de ayrıntılı olarak yer almış. *Sejong Hangugo*'da ise sadece 'güney' yön olarak belirtilmiştir.

•Yiyecek ve içecek isimleri *Yedi İklim*'de ayrıntılı bir şekilde yer almış ve 46 adet yiyecek içecek ile ilgili kelime tespit edilmiştir. Meyve, sebze ve yemiş isimlerine de yer verilmiştir. Geleneksel Türk yemeklerinin isimleri verilmiştir. *Sejong Hangugo*'da 19 adet yiyecek ve içecek ile ilgili kelime tespit edilmiştir. Bu kelimelerin birçoğu geleneksel Kore

yemekleridir. Meyvelerden sadece portakal ve elma yer alırken sebzelerden hiçbir kelime yer almamıştır.

•İncelenen kitaplarda kıyafetlerle ilgili kelimeler; *Yedi İklim*'de 17 adet, *Sejong Hangugo*'da 11 adet tespit edilmiştir.

•Vücudun bölümleriyle ve organ isimleriyle ilgili olarak *Yedi İklim*'de 26 adet kelime tespit edilirken *Sejong Hangugo*'da 17 adet kelime tespit edilmiştir.

•Ulaşım araçlarıyla ilgili olarak *Yedi İklim*'de 12 adet ulaşım aracı tespit edilirken *Sejong Hangugo*'da 7 adet tespit edilmiştir.

•Renk isimleriyle ilgili olarak *Yedi İklim*'de 11 adet renk ismi tespit edilmiş ve renk isimleri daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. *Sejong Hangugo*'da ise 4 adet renk ismi tespit edilmiştir.

•İnternet ve bilgisayarla ilgili kelimeler *Yedi İklim*'de 16 adet, *Sejong Hangugo*'da ise sadece 1 adet kelime tespit edilmiştir.

•*Yedi İklim*'de 12 adet hayvan ismi tespit edilirken *Sejong Hangugo*'da bu seviyede hayvan isimlerinin öğretimine yönelik bir kelimeye rastlanmamıştır.

•*Yedi İklim*'de 12 adet hava durumuyla ilgili sözcüğe yer verilirken *Sejong Hangugo*'da 9 adet kelime yer almıştır.

• *Yedi İklim*'de 243 adet fiil yer almaktayken *Sejong Hangugo*'da 148 adet fiil yer almaktadır. Diğer kelimelerde olduğu gibi fiillerde de *Yedi İklim*'de daha fazla fiil kullanılmıştır. İki kitapta 59 adet ortak fiil bulunmaktadır.

• Türkçenin dil zenginliğinin bir göstergesi olan kalıp ifadeler *Yedi İklim*'de 42 adetken *Sejong Hangugo*'da bu sayı 23 adettir.

Araştırma sonucundaki veriler göz önünde bulundurulduğunda, *Yedi İklim*'de yer alan kelimelerin *Sejong Hangugo*'dan iki kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir. AOÖÇ'de A1 temel başlangıç seviyesi için belirtilen şu kazanımlar çerçevesinde: Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Yedi İklim'de ve *Sejong Hangugo*'da fazla ortak sözcük olması beklenebilirdi. *Yedi İklim*'deki metinlerde ve etkinliklerde öğrenciler tarafından okunan kelime yelpazesinin pasif kelime hazinesine alınmaları bakımından olumlu görünse de kelime öğretimi ilkeleri açısından kelime tekrarının ve kelimelerin bir bağlam içerisinde öğretilmesinin önemi büyüktür. *Sejong*

Hanguo'da kitabın genelinde metinler ve etkinler içerisinde yer alan öğretimi amaçlanan kelimelerin çok sık tekrarlandığı görülmüştür. Bu da öğretilen kelimelerin kalıcılığını arttırmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmada, Yabancılara Türkçe Öğretimi *Yedi İklim* A1 seviyesi ders kitabı ile Yabancılara Korece Öğretimi *Sejong Hanguo* 1A-1B seviyesi ders kitapları (temalar ve temalarda bulunan kelimeler ve kalıp ifadeler) karşılaştırılarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde kitaplarda yer alacak kelimelerin öğretimi için kelime sıklığı listeleri hazırlanmalıdır.

- Kelime kullanım sıklığı listeleri hazırlanırken ana dili Türkçe olanlar için hazırlanmış listelere göre değil yabancılar için özel olarak hazırlanmış kelime sıklığı listelerine göre kelimeler belirlenmelidir.

- Tema içerisinde yer alacak kelimeler belirlenirken yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

- *Yedi İklim*'de 1258 adet kelime tespit edilmiştir. Bir dili yeni öğrenmeye başlayanlara ilk seviyeden bu kadar çok kelime öğretilmesi öğrenenlerin gözünü korkutabilir. Bu yüzden *Sejong Hanguo*'da olduğu gibi her bir düzeyi 2 kitaba (1A-1B) ayırıp ele almak ve öğretimi amaçlanan kelimelerin kalıcılığını sağlamak amacıyla her seferinde önceki ünitelerde öğrenilen kelimelerin de sıklıkla kullanıldığı metinler ve alıştırmaların hazırlanması daha doğru olacaktır. Böylece hem küçük adımlar ilkesine hem de kolaydan zora ilkesine göre hareket edilmiş olacaktır.

- *Yedi İklim*'de A1 seviyesinde tema sonlarında yer alan Serbest Okuma metinleri Türk kültürünü tanıtmak amacıyla yazılmış metinlerdir. Bu metinlerde geçen helal para, kervancılık, kervansaray, ulak gibi kelimeler yer almıştır. Temel seviyede bir dil öğreniri için bu kelimeler ilk anda öğretilecek kelimelerden değildir.

- *Yedi İklim*'de her ünitenin sonunda Kelime Dünyası kutucuğu bulunmakta ve bu kutucuktaki kelimelerden birisi de 'manyetolu telefon'dur. Ana dili konuşuru pek çok kişinin bile bilmediği bu kelimeye bir dil öğretimi kitabında yer vermek doğru değildir. Öncelikli öğretilmesi gereken kelimelerin dil öğretimi kitaplarında yer almasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Arhan, S., & Gültekin, İ. (2013). Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 5-31.
- Balcı, M. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel kavramlar. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, & D. Melanlıoğlu (Editörler) *Uygulamalı türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 20). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 311-317.
- Başar, S. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözlerin kullanım düzeylerinin tespiti ve değerlendirmesi. *Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi*, 57-60.
- CEFR. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme. <https://www.telc.net/tr.html>: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden alındı.
- Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi A1 ve A2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu, dil dosyası, dilbiyografisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, Ç. (2007). *Türkiye Türkçesinde kalıp sözler üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A., & Kılıç, U. (2018). *Yedi İklim Türkçe öğretim seti A1 ders kitabı*. E Barın, Ş Çobanoğlu, Ş Ateş, M Balcı, & C Özdemir (Ed.). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü, Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.
- Güneş, K. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarının tema ve tema içeriğindeki kelimeler açısından*

karşılaştırılması (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141-153.

Korkmaz, Z. (2009). Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi. İstanbul: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30-45.

Özdemir, B. (2017). Kelime öğretimi ve kalıp sözlerin öğretimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, ve D. Melanlıoğlu (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 62-63). İstanbul: Kesit Yayınları.

국립국어원. (2013). *세종한국어 1A 1B*. 서울: 도서출판 하우.

EXTENDED SUMMARY

People, from past to present, have come to need to learn different languages other than their own for various reasons. One of the most important materials to learn and teach a new language is the textbooks. A crucial issue to be considered while preparing these language learning-teaching textbooks is the identification of the teaching themes and the relevant words suitable for these themes.

In recent years, Turkey and South Korea have made great progress in both political and commercial fields.. The King Sejong Institute, which is supported by the Korean Government's Ministry of Culture, Sports and Tourism, like the Yunus Emre Institute, both teaches Korean and promotes Korean culture in 180 institutes in 60 countries.

In the present study, the themes and words available in the textbooks prepared by both institutes for language teaching at A1 proficiency level will be examined and compared. The present study aims to compare the A1 proficiency level Turkish Language Teaching textbook 'Yedi İklim' (Seven Climates) and the 1A-1B proficiency level textbooks Korean Language Teaching textbooks 'Sejong Hanguo', and assist those who will develop and write Turkish and Korean textbooks.

In the present study, document analysis of the scanning model, which is one of the research models, was used. The words in each theme in the textbooks were identified, the word lists were prepared; the data obtained from the related sources were analyzed and interpreted

by following a blend method with descriptive and content analysis. excel program was used for word count, syntax and analysis.

There were eight themes included in the A1 proficiency level Turkish Language Teaching textbook titled *Yedi İklim* (Seven Climates). Three sub-sections were covered in each theme. Texts were prepared for the subjects specified in the themes, and relevant vocabulary was taught with the activities related to these texts. For instance, new words were taught with the activities such as fill in the blanks, using visuals and matching. At the same time, new words were taught with the Word World section available at the end of the sub-sections within the themes in the textbook.

In the *Sejong Hangugo* 1A-1B level textbooks, there were 26 themes (12 and 14 respectively). Each theme consisted of two subsections. Two dialogue texts were prepared for each sub-section, and the new words in the dialogue texts were indicated in the Word and Idiom boxes, located just below the dialogues. At the same time, a new word and idioms box was placed at the end of each unit. The newly learned words in the book were reinforced with activities under the titles of practice, grammar, listening and speaking, reading and writing activities.

In the *Yedi İklim* (Seven Climates) A1 level textbook, 1258 words in text and activities were identified. The words in the theme were compatible with the subtitles.

In the *Sejong Hangugo* 1A-1B level textbooks, a total of 613 different words were included in the theme. The words available in the theme were compatible with the subtitles.

In the *Yedi İklim* (Seven Climates) book, more words were included in titles such as acquaintance, social encounters, greetings, leave-taking, country, city, nationality names, personal information, family members, parts of the house, basic living spaces, concepts of time, directions, words related to the immediate environment, names of food and drink, professions, human body and organs, health, emotions, means of transportation, seasons, and technological tools. There were twice as many different words included in the Turkish textbook in comparison to the *Sejong Hangugo* book.

In the textbooks examined, the names of the countries and nationalities were included in more detail in the *Yedi İklim* (Seven Climates) textbook. A total of 22 country/nationality names were identified. In the *Sejong Hangugo* textbook, on the other hand, 6 country/nationality names were found. While writing country and nationality names in the textbooks, the principle of proximodistal development was adopted.

In the textbooks examined, the names of the professions were included in more detail in the Yedi İklim (Seven Climates) textbook. 39 professional names were identified. In the Sejong Hangugo textbook, on the other hand, eight professional names were identified.

In the textbooks examined, the words related to the family members were included in detail in the Yedi İklim (Seven Climates). There were 21 words related to kinship such as uncle, aunt, paternal uncle, aunt-in-law still, and brother-in-law. In the Yedi İklim (Seven Climates) textbook, 11 kinship-related words were included. In Korean, which is rich in terms of kinship-related words as in Turkish, kinship related words such as uncle, aunt, paternal uncle, aunt-in-law still, and brother-in-law were included in the basic two proficiency levels of the textbook series.

The words that described a person and contained emotions in the examined books were in total 23 in the Yedi İklim (Seven Climates) and 25 in the Sejong Hangugo. seven common words were identified.

The words that indicated place-location in the examined books were included in detail in the Yedi İklim (Seven Climates). There were 64 place-location indicating words. In the Sejong Hangugo textbook, there were 38 place-location indicating words.

The direction indicator words in the examined textbooks were included in detail in the Yedi İklim (Seven Climates). In the Sejong Hangugo, on the other hand, only the direction 'south' was indicated.

The names of food and beverages in the examined books were detailed in the Yedi İklim (Seven Climates). A total of 46 words related to food and beverages were identified. The names of fruits, vegetables and nuts were included. The names of traditional Turkish dishes were included. In the Sejong Hangugo, a total of 19 food and beverage related words were identified. Most of these words were the traditional Korean dishes. While only the names of such fruits as oranges and apples were covered, there were no vegetables words at all.

Regarding the clothes-related words available the in the examined books: There were 17 words in the Yedi İklim (Seven Climates) textbook and 11 in the Sejong Hangugo textbook.

In the examined books, 26 words were identified in the Yedi İklim (Seven Climates) related to the parts of the body and the names of the organs and they were included in detail. In the Sejong Hangugo, on the other hand, 17 words were identified.

In the examined books, 12 transportation vehicles were identified in the Yedi İklim (Seven Climates) related to transportation vehicles. There were only 7 in the Sejong Hangugo.

In the examined books, 11 color names were identified in the Yedi İklim (Seven Climates) related to color names and the color names were covered in more detail. In the Sejong Hanguo, on the other hand, four color names were identified.

In the textbooks examined, 16 words in the Yedi İklim (Seven Climates) related to internet and computer related words were identified, and they were covered in detail. In the Sejong Hanguo, on the other hand, only one relevant word was identified.

In the textbooks examined, 12 animal names were identified in the Yedi İklim (Seven Climates) related to animal names. In the Sejong Hanguo, no word for animal names was identified at this proficiency level.

In the examined books, while there were 12 words related to weather conditions in the Yedi İklim (Seven Climates), 9 words were identified in the Sejong Hanguo.

In the textbooks examined, 42 patterned expressions were identified in the Yedi İklim (Seven Climates). The patterned expressions are an indication of the language richness of Turkish. On the other hand, 23 patterned expressions were identified in the Sejong Hanguo. In the teaching of a language as a foreign language, word frequency lists should be prepared in order to teach the words that will be included in the textbooks. While identifying the words that will be included in the theme, the needs of foreign language learners should be taken into consideration. In the A1 proficiency level Turkish textbook examined, 1258 different words were identified. Teaching so many words from the first basic level to the new learners of a language may intimidate the learners. Therefore, it would be more accurate to divide each proficiency level into 4 books (1A-1B, 2A-2B) as it is the case in the Korean textbooks. Thus, this move will count as acting according to both the principle of taking small steps and the easy to difficult.



GRAFİK ÖRGÜTLEYİCİLERİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE KULLANIMINI KONU EDİLEN ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ: BİR TEMATİK ANALİZ

Abdullah KALDIRIM¹, Ömer Faruk TAVŞANLI²

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.728921	Grafik örgütleyiciler, öğretim süreçlerinde öğrencilere sunulması hedeflenen yeni bilgilerin çeşitli görsel sınıflama ve tanımlama metotlarıyla desteklenmesini içeren önemli öğretim materyallerinden biridir. Bu nedenle öğrenmeyi, kavramayı ve hatırlamayı kolaylaştırması sebebiyle öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi sürecinde de sıkça kullanılmaktadır. Bu çalışmada tematik analiz yöntemi işe koşularak grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların incelenmesi ve bu çalışmaların bulguları ışığında genel durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, grafik örgütleyicilerin özellikle okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte konuşma ve dinleme alanlarında grafik örgütleyicilerin temel alındığı çalışmaların az sayıda gerçekleştirilmiş olması, üzerinde düşünülmesi gereken bir bulgu olarak dikkat çekmiştir. Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik gerçekleştirilecek araştırmalarda öğrencilerin grafik örgütleyicilerle ilgili deneyimlerini ele alan ve bu konudaki duyuşsal yaşantıları/özellikleri konu edinen çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin derinlemesine incelemeler yapılabilmesi amacıyla karma yöntem araştırmaları ile birlikte nitel çalışmalara da ağırlık verilmesinin gerektiği vurgulanmıştır.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 29.04.2020	
Kabul 18.08.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Grafik örgütleyiciler, Türkçe eğitimi, okuma, yazma, konuşma, dinleme, dil bilgisi, tematik analiz.	

EXAMINING THE RESEARCHES ON THE USE OF GRAPHIC ORGANIZERS IN TURKISH EDUCATION: A THEMATIC REVIEW

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.728921	Graphic organizers are an important teaching material and include supporting the new information aimed with various visual classification and identification methods during teaching. Thus, they are frequently used in the development of students' language skills as they facilitate learning, understanding and remembering. The current study aims to review the research on the use of graphic organizers in Turkish language education, and to describe the state of the art in the light of the findings. Data were analyzed using the thematic analysis method. Results show that graphic organizers are beneficial for students especially in reading and writing skills. However, more research is needed in the areas of speaking and listening. For future research on the use of graphic organizers in Turkish education, studies are needed that examine students' experiences about graphic organizers and that are related to their affective experience on this subject. The findings suggest that qualitative studies and mixed-method studies will enable the use of graphic organizers in Turkish education to evaluate their effects more holistically.
<i>Article History:</i>	
Received 29.04.2020	
Accepted 18.08.2020	
<i>Keywords:</i>	
Graphic organizers, Turkish education, reading, writing, speaking, listening, grammar, thematic review.	

¹ Arş. Gör. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, abdullahkaldirim@gmail.com, OrcID: 0000-0003-0582-4159

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, omerfaruktavsanli@gmail.com, OrcID: 0000-0003-1366-1679

GİRİŞ

Bütün ülkelerin eğitim sistemlerinin en temel amaçlarından biri ana dilini etkin bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için ana dil eğitimi alanında çalışmakta olan uzmanlar çeşitli çalışmalar ile okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi gibi ana dil becerilerini edinmenin ve etkili bir şekilde kullanmanın yollarını araştırırlar. Çünkü söz konusu beceriler bireyin akademik, sosyal ve kültürel geleceğini şekillendiren temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ilgili dil becerilerinin edinilmesi ve geliştirilmesi hem kişilerin bireysel hedeflerini gerçekleştirmesinde hem de ülkelerin daha donanımlı vatandaşlara sahip olmasında büyük bir önem taşımaktadır. Türkiye’deki öğrencilerin ulusal ve uluslararası alanda yetkin, donanımlı bireyler olarak yetişebilmeleri için gerekli olan becerileri belirleyen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin (TYÇ, 2015) ilk yeterlilik alanının “ana dilde iletişim” olması da bunun bir göstergesidir.

Dil becerilerinin edinimi ve gelişimi bütünlük bir özellik göstermektedir. Yani bu beceriler bireysel bir gelişimden ziyade birlikte ele alınmalı ve geliştirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü bir beceri alanında gösterilecek gelişim diğer öğrenme alanlarını da etkilemektedir. Örneğin çocuğun konuşması ya da yazması için gerekli olan alt yapı ve birikim okuma ve dinleme yoluyla elde edilir (Khubchandani, 2003). Dil becerilerinin edinim süreçleri göz önünde bulundurulduğunda, dil öğreniminin temelini dinleme becerisinin oluşturduğu söylenebilir. Çünkü birey, hayatının ilk anından itibaren okuma becerisini edinene kadar geçen süre içerisindeki öğrenmelerinin büyük bir bölümünü dinleme yoluyla gerçekleştirmektedir. Konuşma becerisi de bireyin yaşamının ilk yıllarından itibaren edinilmekte, örgün eğitimin başlamasının ardından okuma ve yazma becerileriyle birlikte ele alınmakta ve böylece tüm dil becerileri bir bütün içerisinde geliştirilmeye çalışılmaktadır (Kaldırım, 2020). Çünkü dil becerileri birbirleriyle sarmal bir ilişki içerisinde. Her bir beceri alanında sahip olunan yetkinlik diğer alanların gelişimini de etkilemektedir. Dil becerilerinin gelişimi daha önce ifade edildiği gibi bireyin yalnızca ana dilde iletişimine katkıda bulunmamakta, aynı zamanda eleştirel düşünme, sorgulama, yorumlama, çıkarım yapma, değerlendirme gibi pek çok becerinin eş güdümlü bir şekilde kullanılmasını sağlamaktadır. Böylece bireylerin bilişsel gelişimi desteklenmekte, akademik, sosyal ve kültürel geleceklerinin şekillendirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Grafik Örgütleyiciler ve Dil Becerilerinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanımı

Grafik örgütleyiciler, temel olarak kavramlar arası ilişkileri gösteren, bilgilerin görseller aracılığı ile daha düzenli bir şekilde yansıtılmasını sağlayan tanımlama ve sınıflama yöntemlerinden biridir (Hughes, Maccini, & Gagnon, 2003; Lubin & Sevak, 2007). Bu görsel tasarımlar, bilgilerin daha sistemli ve açık bir şekilde ortaya konması sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Darch & Eaves, 1986). Grafik örgütleyiciler, Ausubel'in (1963) anlamlı öğrenme teorisine dayanmaktadır. Ausubel (1963), bilgilerin ancak düzenli bir hâle getirilmesi ve sunulması yoluyla anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmaktadır. Bilgilerin önceki öğrenmelerle ilişkisinin kurulması sürecinde, grafik örgütleyiciler aracılığı ile yeni öğrenilenler, eski bilgilerle ilişkilendirilmekte ve görsellerin sağladığı düzenle birlikte daha anlaşılır hâle getirilmektedir. Böylece öğrenci daha önceki bilgilerinden kopuk ve zihninde bir yere yerleştiremediği bilgiyi edinmeyecek aksine yeni bilgiyi zihinsel şemaları içerisinde anlamlı bir yere yerleştirecektir. Bu da anlamlı öğrenmenin ezberleyerek öğrenmeden farkını ortaya koymaktadır. Grafik örgütleyiciler bilgilerin ancak iyi yapılandırılmış bir hâlede temiz bir bilişsel yapıya sunulması yoluyla öğrenmenin gerçekleşeceği ilkesinden hareket etmekte ve böylece kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir. Bu nitelikleri açısından grafik örgütleyicilerin eğitim süreçlerinde kullanılması sıkça tavsiye edilmektedir (Tavşanlı & Seban, 2015; Kansızoğlu, 2017).

Grafik örgütleyiciler üç bilişsel kuramda ifade edilen bazı temel özellikleri taşımaktadır. Bu kuramlar; ikili kodlama, şema ve bilişsel yük kuramıdır (Institute for the Advancement of Research in Education [IARE], 2003). İkili kodlama kuramı, eğitim süreçlerinde sözel olan ve olmayan öğelerin birlikte sürece dâhil edilmesi gerektiği ilkesine dayanır. Şema kuramı ise bilgilerin iyi düzenlenmiş bir şekilde ve ancak temiz bir bilişsel yapıya sahip kişilerce daha kolay edinileceğini ifade eder (Hach, 2004). Bilişsel yük kuramında da her bireyin sahip olduğu bir bilişsel yük miktarına atıf yapılarak bu yükün aşılması hâlinde bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasının mümkün olmadığı ifade edilir. Grafik örgütleyicilerin bireylerin sahip olduğu bu bilişsel yükü azaltarak bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Kansızoğlu, 2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde de dil öğretiminin tek bir yaklaşımla sürdürülmesinden ziyade farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2019). Bu çerçevede, öğrenciler açısından bilgileri organize edici, yanlışları düzeltici ve ilgi çekici yöntem/tekniklerin kullanımının önemi vurgulanmıştır. Bu doğrultuda, öğretim sürecinde görsel objelerden verimli bir şekilde

yararlanılması gerektiği düşünülmüş ve grafik örgütleyicilerin (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) kullanımı ile öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesi önerilmiştir (MEB, 2019).

Grafik örgütleyiciler, Türkçe eğitimi içerisinde ele alınan temel öğrenme alanlarının tamamı içerisinde kullanılabilir. Alıcı beceriler olarak ifade edilen dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde, dinlenen ve okunan metinlerin grafik örgütleyiciler aracılığıyla aktarılması en temel kullanım şekillerinden biridir. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde, özellikle hazırlıklı konuşmalarda, konuşma metninin önemli kısımları grafik örgütleyiciler kullanılarak not alınabilmekte böylece konuşmacının, konuşma esnasında ana noktalardan uzaklaşmasının önüne geçilebilmektedir. Yazmada ise yazılacak olan konu hakkında planlama yaparken grafik örgütleyicilerden yararlanılmaktadır. Yazılacak konunun ana hatlarının herhangi bir grafik örgütleyici aracılığıyla aktarılması sayesinde planlamanın karmaşık bir hâl almasının önüne geçilebilmektedir. Yukarıda değinilen ve grafik örgütleyicilerin her bir beceri alanında kullanımına yönelik en kolay göstergeleri içeren çalışmaların ilkökul düzeyinden itibaren tüm sınıf düzeylerinde kullanılabilmesi unutulmamalıdır.

Araştırmanın Gerekçesi ve Amacı

Bilgileri daha sistemli ve açık bir şekilde ortaya koyması sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırması, eğitim bilimleri alanında yapılan birçok çalışmada grafik örgütleyicilerden faydalanılmasını sağlamıştır. Dil eğitimi alanında da grafik örgütleyicilerin etkililiğine yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. İlkokuldan üniversite düzeyine kadar farklı öğrenim düzeylerinde gerçekleştirilen bu çalışmalar dört temel dil becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Söz konusu çalışmaların bir kısmı grafik örgütleyicilerin ilgili öğrenme alanları üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu irdeleyen nicel çalışmalar olarak desenlenmişken (Altunbay, 2018; Aslan, 2006; Aslandağ & Çetinkaya, 2019; Beydoğan, 2010; Boykin, 2015; Ermis, 2008; Newman, 2007; Tavşanlı & Seban, 2015; Temizkan & Ünlüoğlu, 2017; Yaman, 2006), bir kısmı da grafik örgütleyicilerin öğrenme sürecinde kullanımına ilişkin derinlemesine bilgi edinme amacıyla nitel araştırma paradigması çerçevesinde (Tavşanlı, 2019; Temizkan & Ünlüoğlu, 2017) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca grafik örgütleyicilerin öğrenme süreçlerindeki etkililiğini konu edinen meta analiz çalışmaları da bulunmaktadır (Kansızoğlu, 2017; Kim, Vaughn, Wanzek ve Wei, 2004). Bilindiği üzere meta analiz çalışmaları, bir konudaki çalışmalara ait nicel verilerin çeşitli istatistiksel yöntemler aracılığıyla karşılaştırılarak birleştirilmesi ve etki büyüklüklerinin hesaplanması şeklinde gerçekleştirilmektedir (Cohen ve ark., 2011; Dinçer, 2014). Söz konusu çalışmalar, araştırmanın gerçekleştirildiği konu hakkında genel bir çerçeve çizse de süreç içerisinde yalnızca nicel verilere odaklanması, -nitel ve karma

araştırma sonuçlarının sürece dâhil edilmemesi- büyük resmin net olarak görülememesine neden olmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma grafik örgütleyicilerin dil öğretim süreçlerindeki rolü üzerine gerçekleştirilen çalışmaların oluşturduğu bilgi birikiminin daha toplu bir şekilde ortaya konularak anlaşılabilmesine katkı sağlayacaktır. Gerçekleştirilen araştırma, buna yönelik genel çerçevenin sunulabilmesi amacıyla nicel, nitel ve karma araştırmaların tamamının detaylı bir şekilde incelenmesini içermektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, “grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların içeriklerinin incelenmesi ve tespit edilen bulgular ışığında genel durumun ortaya konması” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda Türkiye adresli dergilerde yayınlanan ve grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmalar tematik analize dâhil edilmiştir. Analiz sürecinde söz konusu çalışmaların gerekçeleri, amaçları, hangi sınıf düzeyleri ile uygulandıkları, kaç kişi ile çalışıldığı, sonuçları ve önerileri gibi noktalar ele alınmış ve grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların genel çerçevesi çizilmiştir. Bu süreçte araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmaların genel özellikleri (yayınlanma yılı, yayınlanan dergi türü/tez türü gibi) nelerdir?
- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmaların kapsamı nelerdir?
- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmalar hangi becerilere yönelik gerçekleşmiştir?
- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmaların gerekçeleri nelerdir?
- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmaların amacı nedir?
- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmalarda araştırma yöntemi, örneklem sayısı ve türü nelerdir?
- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmaların ulaştıkları sonuçlar nelerdir?
- Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmalar, araştırmacılar, öğretmenler, müfredat geliştiriciler ve politika yapıcılar için neler önermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, bir alanda yapılan çalışmaların betimsel ve içeriksel olarak incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi esasına dayanan araştırma yöntemlerinden biri olan tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi, içerik analiz yöntemleri kapsamında ele alınan yöntemlerden biridir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu doğrultuda daha önceden belirlenmiş olan bir konuda gerçekleştirilen çalışmalar ele alınmakta, çeşitli temalar altında incelenmekte ve genel değerlendirmelere ulaşılmaktadır (Au, 2007). Bu araştırmada da grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların bütüncül, eleştirel ve yapıcı bir değerlendirmesinin yapılması hedeflenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ele alınan makaleler ve tezler, Web of Science, ERIC, EBSCO, Google Akademik ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tez merkezi veri tabanlarından elde edilmiştir. Araştırma kapsamına alınacak çalışmaların seçilmesinde arama terimleri (anahtar kavramlar) “grafik örgütleyiciler”, “grafik düzenleyiciler”, “zihin haritası”, “kavram haritası”, “ön örgütleyiciler”, “ön düzenleyiciler”, “okuma”, “yazma”, “konuşma”, “dinleme”, “Türkçe başarıları” ve “dil bilgisi” terimlerinden oluşmaktadır. Araştırmada ana dil olarak Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar dikkate alınmış, yabancılara Türkçe öğretimi ve ikincil dil öğretimi alanındaki çalışmalara yer verilmemiştir. Ayrıca son yıllarda yapılan çalışmaların genel bir durumunu ortaya koymak amaçlandığından, son on beş yıldaki makaleler ve tezler araştırmaya dâhil edilmiştir. Yani araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar 2005-2019 yılları arasındaki çalışmalardır. Araştırmaya Türkiye adresli, hakemli, ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan makaleler ve YÖK tez merkezindeki çalışmalar taranarak dâhil edilmiştir. Bununla birlikte ulaşılamamış bazı çalışmaların olma ihtimali araştırmanın sınırlılığı olarak görülmektedir. Veri tabanlarından ulaşılan on dört makale ve dokuz tez (üç doktora, altı yüksek lisans) araştırmaya dâhil edilmiş, böylece araştırma toplam 23 çalışma ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen araştırma, grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik, nicel, nitel ve karma yöntem çalışmalarının detaylı bir tematik incelemesini ortaya koymaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların analiz süreçlerinde, ilgili araştırmaların içerik özellikleri, yapıları, genel eğilimleri göz önünde bulundurularak analiz sürecinin şekillenmesinde; Çalık, Ayas ve Ebenezer (2005), Ünal, Çalık, Ayas ve Coll (2006), Kurnaz ve

Çalık (2009) tarafından gerçekleştirilen analizler referans alınmış ve çalışmaların belli başlıklar altında incelenmesine imkân tanıyan bir matris kullanılmıştır. Bu matris, incelenen araştırmaların aşağıdaki temalar çerçevesinde sınıflandırılması ve analiz süreçlerinin bu temalara göre gerçekleştirilmesi temeline dayanmaktadır:

- Çalışmaların genel özellikleri,
- Çalışmaların gerçekleştirilme gerekçeleri ve amaçları,
- Çalışmalarda tercih edilen yöntem (çalışmanın deseni, örneklem türü ve örneklem sayısı)
- Çalışmaların hipotezleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar,
- Çalışmalarda öğretim ve öğrenim için çıkarımlar,
- Çalışmalarda müfredat geliştirme için çıkarımlar ve gelecekteki araştırmalar için öneriler (Çalık ve ark., 2005; Ormancı, Çepni, Deveci ve Aydın, 2015; Ültay ve Çalık, 2012; Ünal ve ark., 2006).

Yukarıdaki temalar çerçevesinde incelenen çalışmalar aracılığı ile 2005-2019 yılları arasında gerçekleştirilen grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik araştırmaların genel eğilimleri ortaya çıkarılabilecektir. Böylelikle alanyazında sıklıkla vurgulanan, önemsenen ve daha çok üzerinde durulan noktalar belirlenmiş olacaktır. Bununla birlikte bu süreçte daha az ele alınan, daha az incelenen ve daha az üzerinde durulan noktalar da tespit edilecektir. Ayrıca araştırmaların benzer ve farklı yönleri de ortaya konacak ve böylelikle araştırmaların genel değerlendirmesini yapmak ve bütüncül bir durum ortaya koymak mümkün olacaktır.

Bu çalışmada, verilerin analizinde kullanılan matris temel olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler, araştırmaların genel özellikleri ve araştırmaların içerik özellikleridir. Çalışmanın genel özellikleri; dergilerin ismini, dergilerin/tezlerin türünü ve incelenen çalışmaların yılını kapsamaktadır. Çalışmanın içerik özellikleri ise; gerekçeler, amaç, araştırma yöntemleri, örneklem, sonuçlar ve öneriler boyutlarını ele almaktadır. Analizin gerçekleştirildiği matrisin yapısal özellikleri ve sınıflama yöntemi Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Grafik örgütleyicilerin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların analizinde kullanılan matris

Özellikler	Temalar	Araştırmalardan Alınacak Veri
İncelenen Çalışmaların Genel Özellikleri	Çalışma türleri	Çalışmanın yayınlandığı yer
		Çalışmanın (makale) yayınlandığı derginin indeks bilgisi
	Çalışma yılı	Çalışmanın (tez) türü
		Çalışmanın yayınlanma yılı
İncelenen Çalışmaların İçeriksel Özellikleri	Gerekçeler	Çalışmanın gerekçesi
	Amaç	Çalışmanın temel amacı
	Araştırma yöntemleri	Nitel (durum çalışması, eylem araştırması gibi), nicel (yarı deneysel, betimsel, ölçek) ve diğerleri (karma metot gibi)
	Örnekleme	Çalışmanın örnekleme (öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci gibi)
	Sonuçlar	Çalışmanın temel sonucu
	Öneriler	Çalışmanın temel önerisi

Verilerin analizi sürecinde Tablo 1’de yer alan matris doğrultusunda betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların genel özellikleri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu kısımda elde edilen veriler sıklık ve yüzde değerleri ile birlikte sunulmuştur. İncelenen çalışmaların içeriksel özellikler bölümü ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu kısımda da öncelikle verilerin kodlanması işlemi sonrasında ise temalaştırma çalışması yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında incelenecek tüm çalışmalar veri tabanlarında titiz bir şekilde aranmış ve veri kaybına sebep olabilecek durumlar dikkate alınarak tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Örneğin araştırmada arama terimi olarak sadece “grafik örgütleyiciler” kavramı kullanılmamış bu kavramla birlikte alanyazında aynı şekilde kullanılan beş farklı kavramla daha arama gerçekleştirilmiştir. Bu kavramlar: grafik düzenleyiciler, zihin haritası, kavram haritası, ön örgütleyiciler, ön düzenleyicilerdir. Araştırmanın analiz aşamasında, referans alınan matrise uygun şekilde temalaştırma yapılmış ve matris özellikleri dikkate

alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Temalar belirlenirken her bir çalışma tek tek incelenmiş ve tek bir çalışmanın tüm boyutlarındaki inceleme bitmeden diğer çalışmalara geçilmemiştir. Tema, kod/alt kod oluşturma aşamaları bu araştırmanın yazarları tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm çalışmaların tema ve kod/alt kodların belirlenmesi aşamasından önce belirlenen üç çalışmanın tema ve kod/alt kodları hem bu çalışmanın yazarları hem de nitel araştırma konusunda uzman iki akademisyen tarafından oluşturulmuştur. Bu karşılaştırma sonucunda kodların uyum oranı Miles ve Huberman'ın (1994) formülüyle [Güvenirlilik = Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x100] hesaplanmış ve araştırmacılar arası uyum katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle diğer çalışmaların tema, kod/alt kodların oluşturma süreci makalenin yazarları tarafından sürdürülmüştür. Bu aşamanın ardından elde edilen kodlar, kodlar aracılığıyla ulaşılan temalar ve verilerin ham hâlleri (çalışmalar ve analizlerin gerçekleştirildiği çalışma dokümanları) nitel araştırma konusunda uzman bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. İlgili uzmanın elde edilen kod ve temalara ilişkin olarak olumlu görüş bildirmesi ve bunu raporlaştırması sonucunda araştırmanın geçerlik ve güvenirlik kontrolleri tamamlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ele alınan çalışmaların genel ve içeriksel özelliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çalışmaların Araştırma Türü ve Beceri Alanı Açısından Dağılımı

Araştırmanın bu bölümünde grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların hangi araştırma deseninde gerçekleştirildiği (deneysel, betimsel tarama, ilişkisel tarama, fenomenoloji vb. gibi) ve hangi beceri alanıyla ilişkili olduğu incelenmiş ve bu incelemelere yönelik sonuçlar Tablo 2 ve 3'te sunulmuştur.

Tablo 2

Grafik örgütleyicilerin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik çalışmaların hangi araştırma deseninde gerçekleştirildiğine ilişkin sonuçlar

Araştırma Kapsamı	f	%
Deneysel	22	95,65
Betimsel tarama	1	4,35
Toplam	23	100

Tablo 2 incelendiğinde grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların %95,65'inin deneysel araştırma deseninde yani grafik örgütleyicilerin herhangi bir beceri alanındaki etkililiğini ölçmeye yönelik çalışmalar şeklinde gerçekleştirildiği; %4,35'inin ise betimsel tarama çalışması olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların beceri alanlarına göre dağılımı

Araştırma Kapsamı	f	%
Yazma	11	39,27
Okuma	10	35,70
Dinleme	4	14,28
Dil bilgisi	2	7,14
Konuşma	1	3,57
Toplam	28	100

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların Türkçe dersi becerilerine göre dağılımları incelendiğinde, bu öğretim materyalinin %39,27 oranla en sık yazma becerisinin geliştirilmesi için kullanıldığı görülmektedir. Çalışmaların yazma becerisinden sonra okuma becerisi üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Dinleme, konuşma ve dil bilgisi becerilerine odaklanan çalışmaların az sayıda olması dikkat çekmektedir. Grafik örgütleyicilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde kullanımını ele alan çalışmalar, araştırma kapsamına dâhil edilen tüm çalışmaların %74,97'sini oluşturmaktadır. Tablo 3'te yer alan toplam çalışma sayısının araştırma kapsamına dâhil edilen çalışma sayısından fazla olmasının sebebi ise bazı çalışmaların birden çok beceriyi temel alarak gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Çalışmaların Genel Özelliklerine (Dergi ve Tez Türleri İle Yayınlanma Yılları) İlişkin Bulgular

Tablo 4

Makale olarak yayınlanan çalışmaların dergi türlerine göre dağılımı

Dergi isimleri	Index	f	%
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	SSCI	1	7,14
Eğitim ve Bilim	SSCI	1	7,14
Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi	ESCI	2	14,29
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	ESCI	1	7,14
International Online Journal of Educational Sciences	Alan İndeksi*	1	7,14
Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	TR Ulakbim	1	7,14
Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi	TR Ulakbim	1	7,14
Milli Eğitim Dergisi	TR Ulakbim	1	7,14
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	TR Ulakbim	1	7,14
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)	TR Ulakbim	1	7,14
Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	TR Ulakbim	1	7,14
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	Diğer indeks	1	7,14
ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi	Diğer indeks	1	7,14
Toplam		14	100

*Education Full Text, H.W. Wilson

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik yayınlanan makaleler dergi türüne göre incelendiğinde 2005 yılı ile 2019 yılı arasında 14 makalenin yayınlandığı görülmüştür. Bu makalelerin beşinin Web of Sciences (WOS) veri tabanlarında (SSCI, ESCI) yer aldığı, birinin alan indeksinde (Education Full Text-H.W. Wilson) tarandığı, altısının ise TR Ulakbim indekslerinde taranan dergilerde yayınlandıkları görülmüştür. İki araştırma ise diğer indeksler tarafından taranan dergilerde yayınlanmıştır.

Tablo 5

Tez çalışmalarının dağılımı

Üniversite ve Bilim Dalı	Tez Türü	f	%
Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	Doktora	1	11,11
Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	Doktora	1	11,11
Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	Doktora	1	11,11
Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	YL	2	22,22
Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	YL	1	11,11
Fırat Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	YL	1	11,11
Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı	YL	1	11,11
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	YL	1	11,11
Toplam		9	100

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen tez çalışmaları incelendiğinde ise bu çalışmaların altısının yüksek lisans, üçünün ise doktora tezi olduğu

görülmektedir. İlgili tez çalışmalarının beş tanesinin Türkçe eğitimi, dört tanesinin ise sınıf öğretmenliği ana bilim dalı kapsamında gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Tablo 6

Yıllara göre çalışmaların dağılımı

Çalışmaların yayınlanma yılları	SSCI	ESCI	Alan indeksi (Eric)	TR Ulakbim	Diğer indeks	YL	Doktora	Toplam	Yüzde
2019		1					1	2	8,70
2018		1	1			1		3	13,05
2017	1				1			2	8,70
2016								0	0
2015				1				1	4,35
2014								0	0
2013						2		2	8,70
2012				1		1	1	3	13,05
2011		1		1				2	8,70
2010				3	1			4	17,40
2009						1		1	4,35
2008								0	0
2007	1							1	4,35
2006						1	1	2	8,70
2005								0	0
Toplam	2	3	1	6	2	6	3	23	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımının verildiği görülmektedir. Buna göre grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitimi kapsamında kullanıldığı çalışmaların yıllara göre dağılımının dalgalı bir grafik oluşturduğu söylenebilir. Söz konusu çalışmaların yüzdeleri incelendiğinde tüm çalışmaların %17,4'lük kısmının 2005-2009 yılları arasında; %47,85'lik kısmının 2010-2014 yılları arasında; %34,8'lik kısmının ise 2015-2019 yılları arasında gerçekleştirildiği görülmektedir.

Çalışmaların İçerik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 7

Gerekçelerine göre çalışmaların dağılımı

Tema	Kod	f	%
Okuma	Okuduğunu anlamamanın zorluğu	5	15,63
	Okuma programındaki yetersizlikler	3	9,38
	Görsel okumanın önemi	2	6,25
	Okuduğunu anlamamanın önemi	2	6,25
	Şiirlerdeki imgelerin anlaşılmasının zorluğu	1	3,13
Yazma	Yazmanın zorluğu	5	15,63
	Yazmanın önemi	3	9,38
	Özetlemenin zorluğu	2	6,25
	Yazma eğitiminde görselliğin önemi	1	3,13
	Öğrencilerin yazma becerisinden kaynaklı problem kurma becerilerinin düşük olması	1	3,13
	Yazma programındaki yetersizlikler	1	3,13
Dinleme	Dinleme becerisinin daha az önemsenmesi	2	6,25
	Dinlemenin önemi	1	3,13
Tüm Dil Becerileri	Yapılan meta-analiz çalışmalarının eski tarihli olması	1	3,13
Dil Bilgisi	Dil bilgisi öğretiminin zorluğu	1	3,13
	Dil bilgisi kurallarını öğrenmenin önemi	1	3,13
Toplam		32	100

Tablo 7'ye göre, grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların gerekçesi olarak en fazla okuduğunu anlama ve yazmanın öğrenciler için zor kazanılan ve geliştirilen bir beceri olması gösterilmiştir. Bu gerekçe temele alınarak grafik örgütleyicilerin bu süreçteki etkililiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu gerekçeler dışında okuduğunu anlamamanın, görsel okumanın ve yazmanın öneminden dolayı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu alanların öğrenciler için zor alanlar olması; bununla birlikte akademik başarı üzerindeki etkisi, gerçekleştirilen çalışmaların büyük oranda gerekçesini oluşturmaktadır.

Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8

Amaçlarına göre çalışmaların dağılımı

Amaçlar	Beceri Alanı	f	%
Etki Belirleme	Okuma	9	34,65
	Yazma	9	34,65
	Dinleme	4	15,40
	Dil bilgisi	3	11,55
Durum Ortaya Koyma	Okuma	1	3,85
Toplam		26	100

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanıma yönelik gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun, grafik örgütleyici kullanımının okuduğunu anlama ve yazma başarısı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçladığı görülmektedir. Okuma ve yazma beceri alanlarında gerçekleştirilen çalışmalar kadar çok olmasa da grafik örgütleyicilerin dinleme başarısı üzerindeki etkilerini konu edinen dört, dil bilgisi başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen üç çalışmanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Etki belirleme amacı dışında durum tespiti yapmaya yönelik bir çalışmanın ise okuma alanında uygulandığı görülmektedir.

Çalışmaların Yöntem, Örneklem ve Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9

Çalışmaların yöntemine göre dağılımı

Yöntemler	f	%
Nicel-(Yarı Deneysel Desen)	17	73,95
Karma	4	17,40
Nitel	1	4,35
Meta-analiz	1	4,35
Toplam	23	100

Tablo 9 incelendiğinde grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmalarda %73,95 oranında nicel araştırma yönteminin esas alındığı ve ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir. Karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmaların oranı ise %17,40'tır. Nitel araştırma ve meta-analiz deseni ile yürütülmüş araştırmaların yüzdelik oranı da %4,35 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 10

Çalışmaların örneklem sayılarına göre dağılımı

Örneklem sayıları	f	%
0 – 10	0	0
11 – 30	0	0
31 – 100	20	87
101 – 200	3	13
200 ve daha fazlası	0	0
Toplam	23	100

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen tez ve makalelerin örneklem büyüklüğüne bakıldığında çalışmaların örneklem büyüklüklerinin %87’lik oranla 31 ile 100 kişi arasında belirlendiği görülmektedir. Diğer çalışmalarda ise 101 ile 200 kişi arasında örneklem büyüklüğü belirlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 11

Çalışmaların örneklem türlerine göre dağılımı

Örneklem Türleri	f	%	
Öğrenci	Lisans öğrencisi	5	21,75
	Lise öğrencisi	0	0
	Ortaokul öğrencisi	10	43,50
	İlkokul öğrencisi	7	30,45
Doküman	Araştırma	1	4,35
Öğretmen		0	0
Toplam		23	100

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların katılımcı türleri incelendiğinde ise çalışmaların daha çok ortaokul öğrencileri (%43,50) ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinden sonra çalışmalarda en çok tercih edilen katılımcı grubu ilkokul öğrencileri (%30,45) ile üniversite öğrencileri (%21,75) olmuştur. Bir çalışmada ise ilgili alanda gerçekleştirilen çalışmaların meta-analizi yapılmıştır. Yani bu çalışmada, grafik örgütleyicilerin dil öğretimini üzerindeki etkisini konu alan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerle gerçekleştirilen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 12

Çalışmaların sonuçlara göre dağılımı

Tema	Kod	f	%
Okuma	Grafik örgütleyiciler okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkilidir	7	16,66
	Grafik örgütleyiciler okumaya ilişkin motivasyon üzerinde etkilidir	1	2,38
	Grafik örgütleyiciler okunanların hatırlanma süresini uzatmada etkilidir	1	2,38
Yazma	Grafik örgütleyiciler şiirsel imgeleri anlamlandırmada etkilidir	1	2,38
	Grafik örgütleyiciler yazma başarısı üzerinde etkilidir	7	16,66
	Grafik örgütleyiciler yazmaya ilişkin tutum üzerinde etkilidir	2	4,76
	Grafik örgütleyiciler özetleme başarısı üzerinde etkilidir	2	4,76
	Grafik örgütleyiciler daha nitelikli not alma üzerinde etkilidir	1	2,38
Dinleme	Grafik örgütleyiciler yazar kimliğinin şekillenmesinde etkilidir	1	2,38
	Grafik örgütleyiciler dinlediklerini anlama başarısı üzerinde etkilidir	3	7,14
Dil bilgisi	Grafik örgütleyiciler dinlenen metnin kalıcılığı üzerinde etkilidir	2	4,76
	Grafik örgütleyiciler dil bilgisi öğretiminde etkilidir	2	4,76
Diğer Sonuçlar	Grafik örgütleyiciler öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin ilgileri arttırmıştır	6	14,28
	Grafik örgütleyiciler dil öğrenme alanlarının tamamı üzerinde geniş etki düzeyine sahiptir.	1	2,38
	Öğrencilerin metinden hareketle grafik oluşturma becerileri iyidir	1	2,38
	Öğrencilerin oluşturulan grafikte değer-oran ölçüsünü hesaplama becerileri iyidir	1	2,38
	Öğrencilerin tablo oluşturma ve okuma becerileri zayıftır	1	2,38
	Grafik örgütleyiciler bilişsel hazırlık süreci üzerinde etkilidir	1	2,38
	Grafik örgütleyiciler öğrenmede kalıcılığı sağlama üzerinde etkilidir.	1	2,38
Toplam		42	100

Tablo 12 incelendiğinde, grafik örgütleyicilerin en çok okuduğunu anlama (%16,66) ve yazma (%16,66) başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların sonuçlarında, öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin ilgilerinin arttığının tespit edildiği (%14,28) görülmüştür. İlgili araştırmalara göre grafik örgütleyiciler, öğrencilerin dinlediklerini anlama başarısı üzerinde de (%7,14) etkili olmuştur. Bunlar dışında grafik örgütleyicilerin; okumaya ilişkin motivasyon, okunanların hatırlanma süresi, şiirsel imgelerin anlamlandırılması, yazmaya ilişkin tutum, özetleme başarısı,

daha nitelikli not alma, yazar kimliğinin şekillenmesi ve dinlenen metnin kalıcılığı üzerinde de etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğrencilerin metinden hareketle grafik oluşturma ve oluşturulan grafiği okuyarak yorumlama becerilerinin iyi fakat tablo oluşturma ve tablo okuma becerilerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu araştırmaların büyük çoğunluğunda grafik örgütleyicilerin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunun rapor edildiği ancak bu anlamlılığın düzeyinin belirtilmediği görülmüştür.

Çalışmaların Önerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 13

Çalışmaların önerilerine göre dağılımı

Tema	Kod	f	%
Araştırmacı	Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların farklı beceri alanlarında yapılması	11	14,30
	Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların farklı sınıf düzeylerinde yapılması	8	10,40
	Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların farklı metin türleri ile uygulanması	5	6,50
	Grafik örgütleyicilerin etkililiğinin farklı değişkenler açısından incelenmesi	2	2,60
	Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımında tutuma yönelik araştırmalar yapılması	2	2,60
	Farklı grafik örgütleyicilerle araştırmalar yapılması	1	1,30
	Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımının diğer ders başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi	1	1,30
	Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımında motivasyona yönelik araştırmalar yapılması	1	1,30
	Grafik örgütleyicilerin öğrencilerin yazar kimlikleri üzerine etkilerine yönelik daha fazla araştırma yapılması	1	1,30
	Grafik örgütleyicilerle gerçekleştirilen araştırmaların uygulama sürelerinin arttırılması	1	1,30
MEB	Grafik örgütleyicilerin Türkçe derslerinde daha aktif kullanımına yönelik planlamalar yapılması	12	15,60
	Mevcut öğretmenlere grafik örgütleyicilerin Türkçe derslerinde kullanımına yönelik eğitim verilmesi	4	5,20

	Grafik örgütleyicilerin teknolojik ortamda oluşturulması için öğrencilerin teknolojik donanımının arttırılmasına yönelik politikalar üretilmesi	3	3,90
	Grafik örgütleyicilerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme aşamalarında kullanımına yönelik çalışmalara başlanması	1	1,30
	Grafik örgütleyicilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisinin artması için nitelikli metinler yazılması	1	1,30
	Yetkililerce grafik örgütleyicilerin eklenebildiği bir web site kurulması ve denetlenmesi	1	1,30
	Grafik örgütleyicilerin Türkçe dersinde aktif olarak kullanılması	12	15,60
Öğretmen	Grafik örgütleyicilerin dinlemeye yönelik stratejiler içerisinde kullanılması	2	2,60
	Öğrencilere grafik örgütleyicilerin kullanımı esnasında dönüt verilmesi	1	1,30
	Grafik örgütleyicilerin okuduğunu anlamaya yönelik stratejiler içerisinde kullanılması	1	1,30
Üniversite	Öğretmen adaylarına grafik örgütleyicilerin Türkçe derslerinde kullanımına yönelik eğitim verilmesi	4	5,20
	Öğretmen adaylarının grafik örgütleyici oluşturmaya yönelik teknolojik yeterliliklerinin arttırılması	3	3,90
	Öğretmen adaylarının yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik seçmeli ders açılması	1	1,30
Toplam		77	100

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik gerçekleştirilen araştırmalardaki öneriler incelendiğinde, araştırmacılara çalışmaların farklı beceri alanlarında (%14,30), çalışmaların farklı sınıf düzeyiyle (%10,40) ve çalışmaların farklı metin türleriyle (%6,50) yapılmasının önerildiği, Milli Eğitim Bakanlığı'na ise grafik örgütleyicilerin Türkçe derslerinde aktif bir şekilde kullanımına yönelik politika geliştirilmesinin (%15,60) tavsiye edildiği görülmektedir. Ayrıca görev yapmakta olan öğretmenlere grafik örgütleyicilerin Türkçe derslerinde kullanımına yönelik eğitim verilmesi de öneriler arasında bulunmaktadır. Öğretmenlere yönelik öneriler incelendiğinde, Türkçe dersinde grafik örgütleyicilerin kullanımının önemsendiği ve derslerde aktif bir şekilde kullanımının şiddetle tavsiye edildiği görülmektedir. Üniversite düzeyinde öğretmen adaylarına grafik örgütleyicilerin Türkçe

derslerinde kullanımına yönelik eğitimler verilmesi ve bu eğitimlerin teknoloji uygulamaları temelinde gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmaların Genel Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın sonuçlarına göre, grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların büyük çoğunluğunun (Aslan, 2006; Aslandağ & Çetinkaya, 2019; Beydoğan, 2010; Tavşanlı & Seban, 2015) Türkçe dersi kapsamındaki beceri alanları üzerindeki etkilere odaklandığı tespit edilmiştir. Grafik örgütleyicilerin etkililiğinin araştırıldığı çalışmalardan biri de bir meta-analiz çalışmasıdır (Kansızoğlu, 2017). Bu çalışmalar dışında grafik örgütleyicilerin kullanımıyla ilgili bir tarama çalışması (Altunbay, 2018) yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların genellikle yarı deneysel çalışmalar şeklinde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede Türkçe dersleri kapsamında grafik örgütleyicilerin kullanımını, gerçekleştirilmekte olan uygulamalar çerçevesinde değerlendirecek ve mevcut durumu ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Gerçekleştirilen çalışmalar Türkçe dersi dil becerilerine göre incelendiğinde, yazma ve okuma becerisinin merkeze alındığı çalışmaların (Ede, 2012; Hamzadayı, 2010; Tağa, 2013; Uysal, 2018) sayısının diğer becerilere göre daha çok olduğu görülmektedir. Bu çalışmaları dinleme, dil bilgisi ve konuşma becerilerinin merkeze alındığı çalışmalar takip etmektedir. Bu noktada dikkat çeken bir sonuç da grafik örgütleyicilerin konuşma becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sayısının oldukça az olmasıdır. Bilindiği üzere öğrencilerin konuşma becerilerini özellikle hazırlıklı konuşma sırasında etkili bir şekilde kullanmaları için metni unutmadan, atlamadan ve sakin kalarak, iyi yapılandırılmış bir şekilde karşı tarafa aktarmaları gerekmektedir. Ancak bu beklenti, özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilerin konuşma kaygısını arttıran ve bireylerin konuşma becerisini etkin bir şekilde kullanamamasına neden olan başlıca sebeplerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Swain, Lapkin, Rowen & Hart, 1990). Bu çerçevede konuşma metinlerinin grafik örgütleyiciler kullanarak hazırlanmasının öğrencilerin konuşmalarını daha nitelikli bir şekilde organize etmelerine, hatırlamalarına, aktarmalarına ve böylece kaygılarının azaltılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmalar içerisinde dinleme becerisini ele alan çalışmaların az sayıda olması ve bu çalışmaların yarı deneysel araştırma şeklinde gerçekleştirilmesi dikkat

çekmektedir. Dinlediğini anlamaya dönük stratejiler içerisinde not alma en çok kullanılanlardan biridir. Not alarak dinleme hem dinlediğini anlama başarısını hem de dinlerken daha aktif bir dinleme yapmak için dikkat düzeyini artırır. Bu nedenle dinleme çalışmalarında not alma önemli yer tutar. Bu bağlamda dinlediğini anlama üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip olan not almanın grafik örgütleyicilerle daha sistemli bir hâle getirilmesiyle birlikte dinleme becerisinin daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların indeksleri incelendiğinde Web of Science (WOS), alan indekslerindeki çalışmalar (Altunbay, 2018; Kansızoğlu, 2017; Tavşanlı, Kozaklı Ülger, Kaldırım, 2018) ve TR Ulakbim indeksindeki çalışmaların (Aydın, 2010b; Beydoğan, 2010; Hamzadayı, 2010) sayıca fazla olduğu görülmektedir. Bu durum bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların niteliğini ortaya koyan önemli bir bulgudur. Gerçekleştirilen tez çalışmaları incelendiğinde ise yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarına göre daha fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik, daha fazla doktora çalışmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ise 2010 ve 2013 yılları arasında bu konuda gerçekleştirilen çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir (Beydoğan, 2011; Girgin, 2012; Polatcan, 2013). Bu aralık dışındaki zaman dilimlerinde ya hiç yayın yapılmadığı ya da yılda bir iki çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu veriler ışığında öğrenmenin pek çok boyutunu destekleyen ve kalıcı öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu bilinen grafik örgütleyicilerin, öğretim süreçlerine daha fazla katkı sunmasını sağlama adına, bu konuda daha fazla çalışma gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Günümüzde elektronik ortamlarda gerçekleştirilen okuryazarlık faaliyetlerinin ve öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin artması sebebiyle teknoloji destekli grafik örgütleyici oluşturma ve kullanma çalışmalarına oldukça ihtiyaç duyulmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmaların çok büyük bir bölümünde öğrencilerin teknolojik becerilerinin geliştirilmesi yoluyla sanal ortamda grafik örgütleyicilerin kullanımının önemi üzerinde durulduğu görülmektedir (Altunbay, 2018; Girgin, 2012; Polatcan, 2013). Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalar, grafik örgütleyicilerin yalnızca somut bir materyal olarak değil aynı zamanda sanal ortamlarda da kullanılabilir bir materyal olduğuna işaret etmektedir. Bu sebeple öğrencilerin teknoloji tabanlı grafik örgütleyici oluşturma ve kullanma becerisi kazanabilmesi için

teknolojik yeterliliklerinin de gelişmiş olması beklenmektedir. Bu bağlamda öğrencilere teknoloji yeterliliği ve teknoloji kullanma becerisi kazandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışmaların Gerekçelerine Göre Değerlendirilmesi

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik araştırmaların gerekçeleri incelendiğinde her bir beceri alanına yönelik farklı gerekçelerin ortaya konduğu görülmektedir. Okuma becerisi incelendiğinde araştırmaların daha çok okuduğunu anlamının zorluğu (Demirel & Epçaçan, 2012; Girgin, 2012) ve okuma programındaki yetersizliklerden (Kırkkılıç, Maden, Şahin & Girgin, 2011) kaynaklı olarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde okuduğunu anlamının ve okunan metinlerden doğru çıkarımlar yapmanın öğrencilerin zorlandığı bir beceri olduğuna dair çalışmalar bulunmaktadır (Duke & Block, 2012; Miller, 2002; Tavşanlı & Seban, 2015). Bu doğrultuda grafik örgütleyiciler kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların söz konusu gerekçelerden hareketle okuma beceri alanının gelişimine katkı sağlayacağına yönelik bulgular çerçevesinde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Yazma beceri alanında yazmanın ve özetlemenin zorluğu ve yazma becerisinin önemi bu alanda yapılan çalışmaların ana gerekçelerini oluşturmaktadır (Tağa, 2013; Tavşanlı & Seban, 2015; Uysal, 2018). Öğrenciler açısından geliştirilmesi oldukça zor bir beceri olan yazmada Türk öğrencilerin akademik performansı yetersiz görülmektedir (Arıcı & Urgan, 2008; Göçer, 2014; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010; Özkara, 2007). Bu doğrultuda öğrencilerin yazmadaki yeterliliklerini arttıracak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Grafik örgütleyicilerin yazma alanında gerçekleştirilen çalışmalarda kullanımının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili olacağı düşüncesinden hareketle uygulandığı görülmüştür.

Dinleme alanında dinleme becerisinin daha az önemsenen bir beceri olduğu (Aydın, 2010b), dil bilgisi alanında dil bilgisi öğretiminin zorluğu (Yaman, 2005) ve gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında da ilgili meta-analiz çalışmalarının eski tarihli olması (Kansızoğlu, 2017) çalışmaların gerçekleştirilmesine gerekçe gösterilmiştir. Lancaster ve Kirby (2010) dinleme becerisinin özellikle öğrenmenin oldukça önemli olduğu küçük yaş düzeylerinde öğrenciler için kritik bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Birey bilgilerinin büyük bir çoğunluğunu dinleme aracılığıyla elde eder. Bununla birlikte bu becerinin geliştirilme sahası olan okullarda dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik oldukça az çalışma yapıldığı bilinmektedir. Doğal yollarla kazanıldığı gerçeğinden hareketle, Türkçe dersinde dinleme becerisinin gelişimini hedefleyen etkinlikler gerçekleştirme noktasında söz konusu etkinlikleri

gereksiz görme gibi yanlış bir yaklaşım bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dinleme becerisini etkili bir şekilde kullanamamalarına sebep olmaktadır. Her becerinin gelişimi için olduğu gibi dinleme becerisinin gelişimi için de doğru bir yaklaşımla etkinlikler gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca okuma ve yazma beceri alanlarında gerçekleştirilen çalışmalar ile karşılaştırıldığında, dinleme becerisinin ihmal edildiği ve bu alanda daha az sayıda araştırma gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Doğan & Özçakmak, 2014). Bu bağlamda diğer öğrenme alanlarına nispeten ihmal edilen bir beceri olarak görülen dinlemenin öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecekleri bir örnek ortaya koymak açısından grafik örgütleyicilerin kullanımı önemli görülmektedir. Bu noktada not almanın dinleme becerisi ile olan ilişkisinden hareketle grafik örgütleyicilerin bu süreçte öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişime katkı sağlayacağı düşüncesi bu çalışmalar için bir çıkış noktası olarak görülmelidir.

Dil bilgisi alanında ise özellikle yazma çalışmaları yaparken öğrencilerin ciddi hatalar yaptıkları ve bu hataların dili etkili bir şekilde kullanma başarılarını düşürdüğü ifade edilmiştir (Batur, Akar, Tufan & Topaloğlu, 2016). İfade edilen bu problemin giderilmesinde grafik örgütleyicilerin etkili olacağı düşüncesi çalışmalarda bu öğretim materyalinin kullanılmasını sağlamıştır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları da grafik örgütleyiciler aracılığıyla öğrencilere aktarılan dil bilgisi kurallarının yazı yazma süreçlerinde öğrencilerin yazılarını sürekli olarak kontrol etmesini sağladığını ve bu yolla öğrencilerin dil bilgisi hatalarının en aza indirildiğini göstermektedir (Tavşanlı, 2019).

Çalışmaların Amaçlarına Göre Değerlendirilmesi

Araştırmada incelenen bir diğer boyut ise çalışmaların hangi amaçla gerçekleştirildiğidir. Bu bölüm çalışmaların gerekçesi ile yakın ilişkilidir. Bu nedenle bu bölüm tartışılırken zaman zaman gerekçe kısmına atıf yapılmıştır. Çalışmaların amaçlar doğrultusunda incelenmesinde daha önceki bölümde olduğu gibi öğrenme alanlarına göre bir sınıflama gerçekleştirilmiştir. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların amacının daha çok okuduğunu anlama becerisi (Demirel ve Epçaçan, 2012; Girgin, 2012; Kırkkılıç ve ark., 2011) ve yazma becerisi (Tağa, 2013; Tavşanlı ve Seban, 2015; Uysal, 2018) üzerinde etkinin ortaya çıkartılması olduğu söylenebilir.

Bunun dışında dinleme becerisinin geliştirilmesi ve dil bilgisi öğretimi sürecinde grafik örgütleyicilerin kullanımına yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Aydın, 2010a; Yaman, 2005). Gerçekleştirilen diğer bir çalışmanın amacının da grafik örgütleyicilerin dil öğrenme

alanlarındaki başarıya etkisini meta-analiz yöntemiyle tespit etmek olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların amaçlarının Türkçe eğitiminin beceri alanlarındaki başarıya etkisini belirlemeye yönelik olduğu söylenebilir.

Bu genel amaç dışında gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrencilerin grafik örgütleyici oluşturma, grafik örgütleyicideki bilgileri anlama ve değerlendirme ile tablo oluşturma-tablo okuma düzeylerinin ortaya çıkarılmasının amaçlandığı görülmektedir (Altunbay, 2018). Gerçekleştirilen araştırma öğrencilerin mevcut durumunu ortaya koyma açısından önemli görülmekle birlikte bu konuyu ele alan farklı çalışmalara da ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilmesi planlanan çalışmaların grafik örgütleyicilerin, başta konuşma ve dinleme olmak üzere tüm dil beceri alanları üzerindeki etkisinin ayrı ayrı belirlenmesinin amaçlanacağı bir yapıda olması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca farklı grafik örgütleyicilerin farklı öğrenme alanları üzerinde aynı etkiye sahip olup olmayacağı da merak konusudur. Sonraki çalışmalarda bu durumun incelenmesinin de yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmaların Yöntemlere Göre Değerlendirilmesi

Araştırmaların yöntemlere göre incelenmesi kısmında üç boyut ele alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Bu boyutlardan ilki çalışmanın desenidir. Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların desenleri incelendiğinde bu çalışmaların büyük bir kısmının yarı deneysel desende tasarlandığı görülmektedir (Demirel ve Epçaçan, 2012; Polatcan, 2013; Tavşanlı ve Seban, 2015; Temizkan ve Ünlüoğlu, 2017). Yarı deneysel desen dışında, karma araştırma yöntemi (Aslandağ ve Çetinkaya, 2019), nitel araştırma yöntemi (Altunbay, 2018) ve meta-analiz (Kansızoğlu, 2017) yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür. Gerçekleştirilen nicel çalışmalar oldukça önemli sonuçlar vermesine rağmen bir araştırma yaklaşımının merak edilen tüm sorulara cevap vermesi mümkün değildir. İncelenen nicel çalışmalarda grafik örgütleyicilerin Türkçe beceri alanları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bununla birlikte bu materyallerin kullanımının öğrencilerin öğrenme algılarına, öğrenmeyi deneyimlemelerine ve bu süreçteki duyuşsal öğrenmelerine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sürecin öğrenciler ve öğretmenler için gerçekte ne anlam ifade ettiğinin derinlemesine incelendiği çalışmaların ilgili alanyazına ciddi bir zenginlik katacağı düşünülmektedir. Ayrıca gerçekleştirilen deneysel-yarı deneysel çalışmaların ilgili beceri alanlarına ilişkin tutumlar üzerindeki etkisi de merak konusudur. Çünkü gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok başarı değişkeni ele alınmış, tutum dikkate alınmamıştır. Yine bu alanda karma yöntem deseni tercih edilerek gerçekleştirilecek çalışmalar daha bütüncül bir bakış açısı

sağlayabilir. Bunun dışında ders kitapları ve Türkçe dersi öğretim programlarının da grafik örgütleyicilerin Türkçe dersi kapsamında kullanımını ne ölçüde desteklediği de incelenebilir.

Araştırmada yöntem kısmında ele alınan bir diğer boyut örneklem sayısıdır. İncelenen çalışmalarda örneklem sayısının genel olarak 31-100 arası olduğu görülmüştür (Aslandağ ve Çetinkaya, 2019; Maden ve Durukan, 2010; Kırkılıç ve ark., 2011). Yalnızca üç araştırmanın 100-200 arasında kişi ile uygulandığı tespit edilmiştir (Altunbay, 2018; Demirel ve Epçaçan, 2012; Girgin, 2012). Araştırmaların büyük oranda deneysel çalışmalardan oluşması ve deneysel araştırmalarda katılımcı sayısının evreni temsil etme ilkesini etkileyen bir etken olduğu gerçeğinden hareketle (Karasar, 2014) sonraki çalışmaların daha fazla sayıda katılımcı ile gerçekleştirilmesinin çalışmaların temsil niteliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen çalışmalar örneklem türüne göre incelendiğinde ise ilkokul (Aslan, 2006; Tavşanlı ve Seban, 2015; Uysal, 2018), ortaokul (Polatcan, 2013; Tağa, 2013; Yaman, 2005) ve üniversite-lisans (Aslandağ ve Çetinkaya, 2019; Beydoğan, 2011) öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda lise öğrencileri ve öğretmenler ile hiç çalışma gerçekleştirilmemiş olması dikkat çekmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar içerisinde örneklem türü bakımından en fazla çalışma yapılan örneklem türünün ilkokul ve ortaokul öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin bilişsel düzeylerinin dikkate alındığını göstermektedir. Çünkü ilkokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen öğretim süreçlerinde görsellerden yararlanma öğrencilerin somut düşüncelerine daha fazla katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte grafik örgütleyicilerin her sınıf düzeyinde kullanılabileceği unutulmamalıdır. Ek olarak, yapılan çalışmaların öğretmenler ile uygulanmaması ciddi bir eksiklik olarak görülmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin sahadaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerinin, görüşlerinin, grafik örgütleyicilerin öğretim yaklaşımları üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması alana ciddi bir zenginlik katacaktır. Bu sebeple bu araştırmalara ağırlık verilmesi tavsiye edilmektedir.

Çalışmaların Sonuçlara Göre Değerlendirilmesi

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları Türkçe dersi öğrenme alanlarına göre incelenmiştir. İlk olarak grafik örgütleyicilerin okuma alanında okuduğunu anlama (Bayat, 2007; Beydoğan, 2010; Girgin, 2012), okuma motivasyonu (Beydoğan, 2010) ve okunanların hatırlanma süresini uzatma (Ede, 2012) noktalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, grafik örgütleyicilerin okuma becerisinin gelişiminde oldukça olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Söz konusu etkinin grafik örgütleyicilerin bilgiyi daha düzenli bir hâlde öğrenene sunmasından (Kim ve ark., 2004) kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca çeşitli görsellerle süslenmiş grafik örgütleyicilerin geleneksel materyallere göre öğrenciler tarafından daha eğlenceli (Baxendell, 2003) olarak nitelendirilmesi, okuma motivasyonunu olumlu yönde etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Grafik örgütleyicilerin bilgiyi uzun süreli bellekte saklama süresini arttırdığına yönelik sonuçların ise bu materyallerin birden fazla becerinin kullanımını sağlaması sebebiyle gerçekleştiği düşünülmektedir (Bellanca, 2007).

Grafik örgütleyicilerin yazma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisi incelendiğinde ise öncelikle grafik örgütleyicilerin öğrencilerin yazma ve not alma başarılarını arttırdığı bulgusu dikkat çekmektedir (Tağa, 2013; Tavşanlı ve Seban, 2015; Uysal, 2018). Bunun dışında, yazmaya ilişkin tutumun olumlu yönde gelişmesinde, özetleme becerilerinin geliştirilmesinde ve yazar kimliğinin şekillenmesinde grafik örgütleyicilerin olumlu yönde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler için etkili bir şekilde kullanılması oldukça zor bir beceri olan yazma, içerisinde pek çok beceriyi eş güdümlü olarak kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Konu belirleme, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme, geliştirme, düzenleme, tekrar yazma ve paylaşma gibi aşamalar yazmayı öğrenciler için daha zor bir hâle getirmektedir. Bu noktada grafik örgütleyicilerin konu seçimi yapma, yazmayı planlama, taslak oluşturma gibi süreçleri kolaylaştırdığı bilinmektedir (Tavşanlı, 2019). Grafik örgütleyiciler aracılığıyla planlamanın çeşitli görseller üzerinde yapılmasından dolayı, süreç öğrenciler için daha anlamlı hâle gelmekte ve yazılacak detayların unutulması engellenmektedir. Öğrencilerin yazı yazarken kendilerini yazılarına vermesi ve süreçte dikkatli bir şekilde yazılarına odaklanmaları yazıların niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu noktada grafik örgütleyiciler özellikle dikkati kolay dağılan ve ne yazacağını unutan ilkökul öğrencileri için gerçek bir kurtarıcı niteliğindedir. Öğrenciler konu seçimi, yazı taslağı oluşturma ve gözden geçirme aşamalarının tamamında grafik örgütleyicileri kullanabilmektedir. Bu noktada gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları grafik örgütleyicilerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

İncelenen çalışmalar grafik örgütleyicilerin dinleme becerisi ve dil bilgisi kurallarını doğru uygulama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Aydın, 2010; Yaman, 2005). Grafik örgütleyicilerin aynı zamanda not almayı kolaylaştıran bir yapısı bulunmaktadır. Bu noktada dinlenenlerin unutulmaması için not almanın önemi düşünüldüğünde grafik örgütleyicilerin dinleme becerisinin gelişmesinde niçin etkili olduğu sorusunun cevabı da ortaya çıkmış olmaktadır. Grafik örgütleyiciler dinlenenlerin sistemli bir şekilde görseller üzerine işlenmesi

ve bu yolla kalıcı öğrenmenin sağlanmasına yönelik kayıtların tutulmasına aracılık etmektedir (Kohler, 2009). Grafik örgütleyicilerin dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazma çalışmaları yapmada etkili olmasının grafik örgütleyicilerin her beceri alanında kullanılabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler yazı yazarken dil bilgisi kurallarını kısa bir şekilde grafik örgütleyiciler üzerine not ederek ve aynı zamanda bir kontrol çizelgesi hazırlayarak yazılarının dil bilgisi kurallarına uygunluğunu kendileri denetleyebilirler. Bu noktada grafik örgütleyicileri öğrencilerin dil bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini doğru kullanma üzerindeki etkilerinin de incelenmesi önerilmektedir.

Ayrıca söz konusu araştırmaların büyük çoğunluğunda grafik örgütleyicilerin başarı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunun rapor edildiği; ancak bu anlamlılığın düzeyinin belirtilmediği görülmüştür. Sonraki araştırmalarda bu durum dikkate alınarak etki büyüklüğünün de verilmesi grafik örgütleyicilerin dil beceri alanlarının gelişiminde ne derece etkili olduğunun ortaya koyulması bakımından önemlidir.

Bu sonuçlar dışında grafik örgütleyicilerin herhangi bir öğrenme alanına dâhil olmayan sonuçları da bulunmaktadır. Bu sonuçlardan en önemlisi, grafik örgütleyicilerin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları olumlu yönde etkilemesidir. Öğrencilerin Türkçe dersine ve bu dersin öğrenme alanlarına yönelik geliştirdiği olumlu tutumun gelecek akademik yaşantılarına nasıl etkileri olacağı düşünüldüğünde bu sonucun önemi daha fazla ortaya çıkmaktadır. Çünkü bireylerin ana dili kullanma başarısının aynı zamanda diğer pek çok ders başarısı ve genel akademik düzey üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Tompkins, 2011).

Çalışmaların Önerilere Göre Değerlendirilmesi

Grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaların önerileri incelendiğinde bu önerilerin dört başlık altında şekillendiği görülmüştür. Öncelikle yapılacak araştırmalar için sunulan öneriler incelenmiştir. Bu doğrultuda çalışmalarda; grafik örgütleyicilerin etkisinin incelendiği beceriler dışında diğer beceri alanlarında araştırmalar yapılması tavsiye edilmiştir. Bu öneri dışında ise farklı sınıf düzeylerinde ve farklı metin türleri kullanarak çalışmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca grafik örgütleyicilerin öğrencilerin yazar kimlikleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Ek olarak grafik örgütleyicilerin uygulama süresinin arttırılması da önerilen başka bir noktadır (Aslandağ ve Çetinkaya, 2019; Maden ve Durukan, 2010; Tağa, 2013; Tavşanlı ve Seban, 2015; Uysal, 2018).

Araştırmalarda MEB'e sunulan önerilerin grafik örgütleyicilerin Türkçe derslerinde aktif olarak kullanımını sağlayacak etkinlik tasarımları geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Görev yapmakta olan öğretmenlere grafik örgütleyiciler ve grafik örgütleyicilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanımı hakkında eğitim verilmesi ve öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin artırılması yoluyla grafik örgütleyicilerin sanal ortamlarda kullanılmasının teşvik edilmesi öneriler arasında yer almaktadır (Altunbay, 2018; Ede, 2012; Tağa, 2013).

Öğretmenlere yönelik öneriler incelendiğinde, grafik örgütleyicilerin derslerde kullanılmasının özellikle önerildiği görülmektedir. Derslerde grafik örgütleyicilerle birlikte farklı stratejilerin birlikte kullanılması da tavsiye edilmektedir. Üniversitelerde öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde grafik örgütleyicilerin kullanımının desteklenmesi ve öğretmen adaylarının teknolojik yeterliliklerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Buna ek olarak bu becerilerin aktif bir şekilde edinilmesini ve kullanılmasını sağlayacak derslerin açılması önerilmiştir (Aydın, 2010a; Ede, 2012; Kırkılıç ve ark., 2011; Yaman, 2005).

Genel Değerlendirme

Grafik örgütleyicilerin Türkçe dersinde kullanımına yönelik yapılan çalışmaların tematik analiz yöntemiyle incelenmesi neticesinde, bu öğretim materyalinin daha çok okuma ve yazma beceri alanlarında çalışıldığı ve araştırmaların daha çok deneysel yöntemler takip edilerek gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmaların gerekçesi olarak ilgili öğrenme alanlarının zorluğu ve bu zorluğun aşılmasında grafik örgütleyicilerin yararlı olacağı düşüncesinin etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yapılan çalışmaların daha fazla sayıda örneklem grubu ile uygulanması ve başta dinleme ve konuşma öğrenme alanlarına yönelik çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışmalarda, lise öğrencileri ve öğretmenlerle uygulanan çalışmaların olmaması önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Araştırmalarda, grafik örgütleyicilerin, öğrencilerin okuma ve yazma becerileri başta olmak üzere dinleme becerilerinin gelişimi ve dil bilgisi kurallarını uygulama başarılarının artması noktasında da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin grafik örgütleyicileri kullanma sürecine ilişkin deneyimlerini ve duyuşsal öğrenmelerini ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Karma yöntem araştırmaları ile birlikte nitel araştırmalara da ağırlık verilmesinin grafik örgütleyicilerin Türkçe eğitiminde kullanımı konusunun daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine imkân tanyacağı vurgulanmıştır.

KAYNAKÇA

Tematik analiz kapsamında incelenen çalışmalar yıldız (*) ile gösterilmiştir.

*Altunbay, M. (2018). Evaluation of graphic-table reading and creating skills of primary school students in visual reading. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 1-19.

Arıcı, A., & Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 317-328.

*Aslan, A. (2006). *İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritalarının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Aslandağ, B., & Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 190-210.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267. <https://doi.org/10.3102/0013189X07306523>

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.

*Aydın, G. (2010a). *Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

*Aydın, G. (2010b). Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 47-62.

Batur, Z., Akar, C., Tufan, B. S., & Topaloğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 46-60.

Baxendell, B. W. (2003). Consistent, coherent, creative: The 3 C's of graphic organizers. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 46-55.

*Bayat, N. (2007). Ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üzerindeki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 1147-1154.

- Bellanca, J. (2007). *A guide to graphic organizers: Helping students organize and process content for deeper learning*. Corwin Press.
- *Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 202-217.
- *Beydoğan, H. Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 1-23.
- Boykin, A. L. (2015). *The impact of computer-based graphic organizers with embedded self-regulated learning strategies on the content area argumentative writing of typical and struggling writers*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University College of Education and Human Development, Fairfax, VA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çalık, M., Ayas, A., & Ebenezer, J. V. (2005). A review of solution chemistry studies: Insights into students' conceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 14(1), 29-50.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Darch, C., & Eaves, R. C. (1986). Visual displays to increase comprehension of high school learning disabled students. *The Journal of Special Education*, 20(3), 309-318.
- *Demirel, Ö., & Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Duke, N. K., & Block, M. K. (2012). Improving reading in the primary grades. *The Future of Children*, 55-72.
- *Ede, Ç. (2012). *Zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin Türkçe okuma metinlerini anlama, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Ermis, S. (2008). Using graphic organizers to facilitate elementary students' comprehension of informational text. *College Reading Association Yearbook*, 29, 87-102.
- *Girgin, Y. (2012). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kavram haritası kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hach, G. (2004). *Effects of a narrative instructional strategy on knowledge acquisition and retention from a nutrition education video* (Unpublished doctoral dissertation), The University of Florida, Florida.
- *Hamzadayı, E. (2010). Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 631-668.
- Hughes, C. A., Maccini, P., & Gagnon, J. C. (2003). Interventions that positively impact the performance of students with learning disabilities in secondary general education classes. *Learning Disabilities*, 12(3), 101-111.
- Institute for the Advancement of Research in Education. (2003). Graphic organizers: A review of scientifically based research. <http://www.inspiration.com/sites/default/files/documents/Detailed-Summary.pdf> adresinden erişildi.
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett taksonomisine dayalı öğretim programı'nın 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 139-164.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler* (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Khubchandani, L. M. (2003). Defining mother tongue education in plurilingual contexts. *Language policy*, 2(3), 239-254.
- *Kırkkılıç, H. A., Maden, S., Şahin, A., & Girgin, Y. (2011). Kavram haritalarının okuduğunu anlama ve kalıcılık üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 11-18.

- Kim, A. H., Vaughn, S., Wanzek, J., & Wei, S. (2004). Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with ld: A synthesis of research. *Journal of Learning Disabilities, 37*(2), 105-118.
- Kohler, P. (2009). Don't just tell me; show me: Using graphic organizers effectively. *Teaching Professor, 23*(6), 1-7.
- Kurnaz, M. A., & Calik, M. (2009). A thematic review of 'energy'teaching studies: focuses, needs, methods, general knowledge claims and implications. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 1*(1), 1-26.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (13), 192-207.
- Lancaster, Y.P., & Kirby, P. (2010). *Listening to young children* (2nd edition). Open University Press
- Lubin, J., & Sewak, M., (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: A Review of the literature. *Lynchburg College Online Journal of Special Education, 2*, 1-37.
- *Maden, S., & Durukan, E. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 1*(2), 63-70.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, D. (2002). *Reading with meaning: Teaching comprehension in the primary grades*. Stenhouse Publishers.
- Newman, L. M. (2007). *The effects of explicit instruction of expository text structure incorporating graphic organizers on the comprehension of third-grade students* (Unpublished doctoral dissertation). The Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, Maryland.

- Ormanci, U., Cepni, S., Deveci, I., & Aydın, O. (2015). A thematic review of interactive whiteboard use in science education: rationales, purposes, methods and general knowledge. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 532-548.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- *Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, culture and curriculum*, 3(1), 65-81.
- *Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- *Tavşanlı, Ö. F., & Seban, D. (2015). The effects of graphic organizers on 4th grade students' success in analyzing and summarizing expository texts. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 43, 85-93.
- *Tavşanlı, Ö. F., Kozaklı Ülger, T., & Kaldırım, A. (2018). The effect of graphic organizers on the problem posing skills of 3rd grade elementary school students. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 377-406.
- *Tavşanlı, Ö. F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- *Temizkan, M., & Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 437-448.
- Tompkins, G. E. (2011). *Literacy in the early grades: A successful start for pre k-4 readers* (3rd ed.). Boston: Pearson.
- *Uysal H. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Ültay, N., & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology, 21(6)*, 686-701.

Ünal, S., Çalık, M., Ayas, A., & Coll, R. K. (2006). A review of chemical bonding studies: needs, aims, methods of exploring students' conceptions, general knowledge claims and students' alternative conceptions. *Research in Science ve Technological Education, 24(2)*, 141-172.

*Yaman, H. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

One of the main objectives of the education systems of all countries is to raise individuals who use their mother tongue effectively. To achieve this goal, education politicians and experts working in the field of educational sciences explore ways to acquire and use language skills effectively, such as reading, writing, speaking, listening and grammar. Because these skills constitute the infrastructure that shapes the academic, social and cultural future of the individual. For this reason, it is essential to develop methods, techniques and materials for developing these skills. One of the materials used in developing basic language skills is graphic organizers.

Graphic organizers are an important teaching material and include supporting the new information with various visual classification and identification methods in teaching processes. These visual designs facilitate learning by revealing the information more systematically and clearly. On examination of the Turkish Course Curriculum, it is stated that different methods and techniques should be used rather than continuing with one approach. In this context, the importance of organizing information, correcting errors and using interesting methods/techniques for students was emphasized. Accordingly, it was suggested that visual objects should be used efficiently, and graphic organizers (concept maps, mind maps, etc.) to enrich the teaching processes.

Research on the use of graphic organizers in Turkish education has always addressed an isolated skill (such as reading only, writing only). For this reason, it is difficult to see the effects of graphic organizers on all of the basic language skills in Turkish education. Accordingly, this

study will reveal the general tendency of the studies that investigate the effect of graphic organizers on Turkish education. Thus, this research will contribute to the understanding of the accumulation of knowledge created by the studies on the role of graphic organizers in language teaching processes. The conducted research includes a detailed examination of all quantitative, qualitative and mixed studies in order to present the general framework for this. In this context, the purpose of the study was determined as "examining the content of the studies on the use of graphic organizers in Turkish education and revealing the general situation in the light of the findings."

In this research, thematic analysis method, a research method based on descriptive and contextual examination of the studies carried out on a subject and evaluation of the results, was chosen. Articles and theses discussed within the scope of the research were obtained from Web of Science, ERIC, EBSCO, Google Academic and Turkey Higher Education Institution (YOK) thesis databases. In the research, the studies carried out in the field of Turkish education as a first language were taken into consideration. Studies carried out in the field of teaching Turkish as a foreign language and second language teaching were not included. In addition, since it is aimed to reveal the general situation of the recent studies, articles and theses in the last fifteen years are included in the research. In other words, the studies handled within the scope of the research are the studies between 2005-2019. All of the studies examined in the research were published in Turkey. Fourteen articles and nine theses (three doctoral theses, six master's theses) accessed from databases were included in the study, thus the study was carried out with a total of 23 studies. In the analysis of the data, a two-part matrix reflecting the general features of the research and the content features of the research was taken into consideration. The general features of the study include the name of the journals, the type of journals/theses and the year of the published research. The content features of the study address the dimensions of rationale, purpose, research methods, sample, results and recommendations. The analyzes were carried out according to the relevant matrix and descriptive analysis and content analysis methods were preferred as the analysis method.

As a result of examining the studies carried out for the use of graphic organizers in Turkish lesson with the thematic analysis method, it was determined that this teaching material was mostly conducted on reading and writing learning areas and the researches were mostly carried out by following experimental methods. As the rationale of the research, it was revealed that the difficulty of the related learning areas (especially reading and writing) and the idea that graphic organizers would be helpful in overcoming this difficulty. It is stated that the studies to

be carried out should be conducted with a larger number of sample groups and studies should be conducted especially in the areas of listening and speaking. The absence of studies with high school students and teachers was considered as a major deficiency in the conducted studies. In the researches, it was concluded that graphic organizers are also effective in areas of students' reading and writing learning. In the researches to be carried out in this field, it is stated that students are needed to experience this teaching process and its effects on affective characteristics. It was emphasized that mixed method researches and qualitative researches in this field would enable a more holistic evaluation of the effects of graphic organizers on their use in Turkish education.



İNGİLİZCE DERSLERİNE İLİŞKİN ALGILANAN ARAÇSALLIĞI ARTIRMANIN DERS BAŞARISI, TUTUM VE CAN SIKINTISINA ETKİLERİ¹

Gülnihal AYTEKİN YÜKSEL², Altay EREN³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.669567	<p>Bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde öğretilen konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı artırmanın, ders başarısı, tutum ve can sıkıntısına etkilerinin incelenmesidir. Çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan küçük bir ildeki Anadolu Lisesinden, toplam 93 dokuzuncu sınıf öğrencisi kolayda örnekleme yoluyla seçilmiştir. Öğrenciler ya deney gruplarına (kapsamlı bilgilendirilen grup, n = 30; yüzeysel bilgilendirilen grup, n = 30) ya da kontrol grubuna (n = 33) rastgele biçimde atanmışlardır. Veriler, Algılan Araçsallık Ölçeği, Can Sıkıntısı Ölçeği ve İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce ders başarılarının değerlendirilmesi için bir başarı testi de geliştirilmiştir. Verilerin kapsamlı biçimde analiz edilmesi amacıyla, bir dizi kovaryans analizi ve tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, kapsamlı bilgilendirilen gruptaki öğrencilerin, yüzeysel bilgilendirilen grup ve kontrol grubundaki akranlarına göre, İngilizce derslerinde öğretilen konuları gelecek amaçlarına ulaşmada daha önemli olarak algıladıklarını göstermiştir. Sonuçlar, kapsamlı bilgilendirilen gruptaki öğrencilerin diğer çalışma gruplarındaki akranlarına göre, İngilizce derslerine yönelik olarak daha olumlu tutuma sahip olduklarını, daha az düzeyde can sıkıntısı hissettiklerini ve daha başarılı olduklarını da göstermiştir.</p>
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 02.01.2020	
Kabul 13.07.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Algılanan araçsallık, tutum, can sıkıntısı, İngilizce dersi, başarı.	

THE EFFECTS OF INCREASING PERCEIVED INSTRUMENTALITY OF ENGLISH CLASSES ON COURSE ACHIEVEMENT, ATTITUDE, AND BOREDOM

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.669567	<p>This study aims to examine the effects of increasing ninth-grade students' perceived instrumentality of the topics taught in English classes on their course achievement, attitude, and boredom. A pre-test, post-test quasi-experimental design with control group was used in the study. A total of 93 ninth-grade students conveniently sampled from the Anatolian High School of a small city located in the Western Black Sea Region. Students were randomly assigned to either experimental groups (i.e., comprehensively informed group, n = 30; superficially informed group, n = 30) or control group (n = 33). The data were obtained through the Perceived Instrumentality Scale, Boredom Scale, and Attitude towards English Scale. Additionally, an achievement test was developed to assess students' graded performance regarding English classes. A series of univariate analyses of covariance and repeated measures analyses of covariance were conducted to analyze the data comprehensively. The results showed that students in the comprehensively informed group perceived the topics taught in English classes more important to attain their future goals than their counterparts in the superficially informed group and control group. The results also demonstrated that students in the comprehensively informed group held more positive attitudes, felt lower levels of boredom, and had higher achievement scores regarding English classes than their counterparts in other study groups.</p>
<i>Article History:</i>	
Received 02.01.2020	
Accepted 13.07.2020	
<i>Keywords:</i>	
Perceived instrumentality, attitude, boredom, English class, achievement.	

¹ Bu çalışma, birinci yazarın, Prof. Dr. Altay Eren'in danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına dayanmaktadır.

² Öğretim Görevlisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, aytekingulnihal@gmail.com, OrcID: 0000-0002-2506-9528

³ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eren_a@ibu.edu.tr, OrcID: 0000-0001-8964-2082

GİRİŞ

Çinceden sonra en yaygın konuşulan ikinci dil olma özelliğine sahip İngilizcenin (Crystal, 1997), günümüzde ortak bir iletişim dili (Lingua Franca) olduğu belirtilebilir (Broughton ve diğerleri, 1997; Crystal, 1997). Bu özelliğinin yanı sıra, teknoloji ve çeşitli bilim alanlarında da yaygın biçimde kullanılması, İngilizce öğrenmeye duyulan ihtiyacı fazlasıyla artırmıştır (Kırkgöz, 2010). Bu ihtiyaç, Türkiye açısından da oldukça belirgindir (MEB, 2012). Ancak, Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda dil öğretiminin erken yaşta başlatılması ve çeşitli düzeylerdeki öğretim programlarının güncellenmesi gibi bazı önemli uygulamalar gerçekleştirilmesine rağmen (MEB, 2012; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015), ilköğretimden yükseköğretime kadar yabancı dil öğretim programlarının amaçlarına ulaşılmasında önemli sorunlar yaşandığı söylenebilir (Demirpolat, 2015; Demir Ayaz ve diğerleri, 2019; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Şahin ve diğerleri, 2019). Nitekim bir yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin yeterliğini ölçmek amacıyla ‘Önce Eğitim’ (Education First-EF) adlı eğitim kuruluşu tarafından birçok ülkede gerçekleştirilen ve yakın geçmişte yayımlanan ‘İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) raporunda, Türkiye 100 ülke arasında 79. sırada, 33 Avrupa ülkesi arasında ise sondan ikinci sırada yer almıştır (Education First, 2018; benzer sonuçlar için ayrıca bkz. Education First, 2019). Bu durum, İngilizce öğretiminin hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının göstergelerinden birisi olan İngilizce ders başarısı açısından, oldukça önemli bir problem durumu olarak değerlendirilebilir.

Konuyla ilgili literatürde, etkili İngilizce öğretiminin önemli göstergelerinden biri olan İngilizce ders başarısına ilişkin olarak elde edilen bulgular; bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir. Bunlar arasında; kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri (Faisal, 2019), öz-yeterlik inançları, öz-düzenleme becerileri ve öğrenme stratejileri (Chularut ve DeBacker, 2004), başarı duygusu, özgüven, bağımsız düşünebilme (Zhou ve Shi, 2019), bilgiye yönelik merak (Elmalı-Özsaray, 2016) ve algılanan araçsallık (Özçetin ve Eren, 2010) gibi birçok bireysel farklılık değişkeni bulunmaktadır. Bu değişkenlerden bazıları (örneğin öz-yeterlik inançları) birçok araştırmaya konu olurken, bazıları ise (örneğin algılanan araçsallık) oldukça sınırlı sayıda araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Örneğin, Chularut ve DeBacker (2004) bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 79 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve öz-düzenlemenin bir bileşeni olan öz-izleme becerileri ile İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu saptamışlardır. Özçetin ve Eren (2010) tarafından büyük bir örneklemden ($n > 1000$) hareketle gerçekleştirilen bir

çalışmada, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve sahip oldukları gelecek zaman perspektifinin, İngilizce ders başarıları ve tutumlarıyla ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar, gelecek zaman perspektifi ile İngilizce dersine yönelik olarak algılanan araçsallığın, tutum ve ders başarılarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir.

Miller ve diğerleri (1996) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrencilerin gelecek hedefleri ve dersleri arasında kurdukları güçlü araçsallık ilişkisinin, öz-düzenleme becerileri ile motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve bunların da sırasıyla, onların ders başarılarını artırdığı saptanmıştır. Bernaus ve Gardner (2008), İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğrenen toplam 694 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve algılanan araçsallığın motivasyonla, motivasyonun da sırasıyla İngilizce ders başarılarıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamışlardır. Önemli olarak, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin bir konuya/derse ilişkin algıladıkları araçsallığı farklı yöntemlerle artırmaya çalışmanın öğrenmeyi farklı düzeylerde etkileyebileceğine yönelik bazı kanıtlar da bulunmaktadır. Örneğin, Peteranetz ve diğerleri (2018) bilgisayar teknolojisi dersi alan ve bu alanda öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinden üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin mesleki bağlılıkları ve derse yönelik araçsallık algılarının bir dönem süresince değişimi ile araçsallık algısının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin dönemin ilk yarısındaki derse yönelik araçsallık algılarının, ikinci yarısındaki algılarına göre daha fazla değiştiğini göstermiştir. Afshari ve diğerleri (2018) ise, 572 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri ve fizik, kimya ve biyoloji derslerini kapsayan çalışmalarında, söz konusu derslere yönelik algılanan araçsallığın, öz-düzenlemeyi artırarak başarıyı olumlu yönde, ancak farklı güçte etkilediğini saptamışlardır.

Bu noktada, İngilizce ders başarılarıyla ilişkileri incelenen değişkenlerin büyük çoğunluğunun öz-yeterlik inançları gibi bilişsel değişkenlerden oluştuğu, duyuşsal değişkenlerin ise görece daha az dikkate alındığı ve bunların büyük çoğunluğunun da kaygı ve tutum değişkenleri olduğu ifade edilebilir. Örneğin, Bernaus ve Gardner (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum ve kaygının İngilizce ders başarılarıyla olumsuz yönde ilişkilendiği saptanmıştır. Benzer biçimde, Teimouri ve diğerleri (2018), İngilizce derslerinin sınavlarına yönelik kaygı ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ve 23 ayrı ülkede gerçekleştirilen 105 çalışmayı kapsayan meta-analiz çalışmalarında, kaygının hem İngilizce dersinin sınavlarında hem de bu bağlamda gerçekleştirilen standart sınavlarda öğrencilerin notlarını olumsuz yönde etkilediğini

saptamışlardır. Fakeye (2010) 400 ortaokul öğrencisini kapsayan çalışmasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, akademik becerileri ve ders başarıları arasındaki ilişkileri incelemiş ve İngilizce dersine yönelik tutumla ders başarısı arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğunu saptamıştır. Daha yakın bir geçmişte, Aksoy (2018) tarafından lise öğrencilerinin oluşturduğu büyük bir örneklemden ($N = 1357$) hareketle gerçekleştirilen ve bir yıl süren boylamsal bir çalışmada, öz-yeterlik inançları (yazma öz-yeterlik inancı vb.), metabilşsel stratejiler, bilgiye yönelik merak gibi birçok değişkenle birlikte, İngilizce dersine yönelik tutum ile algılanan araçsallık değişkenleri de dikkate alınmış ve bunlar arasındaki karşılıklı nedenselliğe dayalı ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, İngilizce derslerine yönelik tutumun, tüm diğer değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak, İngilizce dersleriyle karşılıklı bir nedensellik ilişkisi içerisinde olduğunu göstermiştir.

İngilizce ders başarısıyla ilişkilenen duyuşsal değişkenlerin yalnızca tutum ve kaygıdan ibaret olmadığı vurgulanabilir. Nitekim Elmalı-Özsaray (2016) tarafından gerçekleştirilen ve İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerini kapsayan bir çalışmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının İngilizce ders başarısıyla, bilgiye yönelik merak ve kaygı değişkenlerinin, aynı bağlamdaki ilişkileri kontrol edildiğinde bile, anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Bu bulgu, can sıkıntısının sınıflar gibi eğitim ortamlarında sıklıkla hissedildiğine (Mann ve Robinson, 2009) ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğine yönelik olarak farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde (örneğin bkz. Pekrun ve diğerleri, 2010), can sıkıntısının İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin dikkate alınmasına ilişkin önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Ancak, konuyla ilgili literatürde lise öğrencilerinin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının İngilizce ders başarısıyla ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, tutumlarının ve hissettikleri can sıkıntısının birlikte incelendiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Üstelik yukarıda özetlenen çalışmalarla benzerlerinin ya algılanan araçsallık, tutum ve İngilizce ders başarısı gibi değişkenler arasındaki ilişkileri tarama yöntemine dayalı ilişki desenlerinden hareketle inceledikleri (örneğin bkz. Bernaus ve Gardner, 2008) ya da bu değişkenlerin yalnızca bir bölümüne (örneğin tutum ve algılanan araçsallık) odaklandıkları gözlenmiştir (örneğin bkz. Aksoy, 2018; Doğru, 2014; Elmalı-Özsaray, 2016). Dolayısıyla, bu araştırmalardan elde edilen bulguların hem algılanan araçsallık, tutum ve can sıkıntısı gibi bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerine yönelik nedensellik içeren çıkarımlarda bulunma olanağı sağlamadığı, hem de örneğin, algılanan araçsallığın farklı

yöntemlerle artırılmasının ders başarısı, tutum ve can sıkıntısı gibi değişkenler üzerindeki olası etkilerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine imkân vermediği öne sürülebilir.

Oysa değinilen sınırlılıkların dikkate alındığı bir araştırma, teorik açıdan; (a) İngilizce derslerine yönelik algılanan araçsallığı artırmanın farklı yöntemlerinden (örneğin, öğrencilere geleceğe yönelik yansıtma yapma olanağı sağlanarak yapılan detaylı bilgilendirme ya da sözlü bildirimde bulunularak yapılan yüzeysel bilgilendirme) hangisinin daha etkili olduğunun anlaşılmasına ve (b) söz konusu yöntemlerin İngilizce ders başarısını, tutumu ve can sıkıntısını nasıl etkilediğine yönelik nedensel çıkarımlarda bulunulmasına katkı sağlayabilir. Pratik açıdan ise böyle bir araştırma; (a) öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik algıladıkları araçsallığı artırmada dikkate alınabilecek etkili yöntemlerin neler olduğunu belirginleştirerek, ilgili öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri boyutunun geliştirilmesine; (b) İngilizce öğretim sürecinin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesine; (c) öğrencilerin İngilizce ders başarılarının artırılmasına; (d) öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerine ve (e) İngilizce derslerinde daha az can sıkıntısı hissetmelerine katkıda bulunabilir.

Yukarıda değinilen olası teorik ve pratik katkılar, bu ve benzeri araştırmaların bağlamını oluşturan örneklemin/çalışma grubunun özelliklerine göre de farklılaşabilir. Örneğin bu araştırmaların bağlamını, İngilizce öğrenmenin gelecek hedefleriyle (mesleki hedefler vb.) görece daha belirgin biçimde ilişkilendirilmeye başlandığı bir aşamada bulunan lise öğrencilerinin oluşturması (Anderman ve Maehr, 1994; Rostami ve diğerleri, 2011), söz konusu teorik ve pratik katkıların kapsamını önemli ölçüde genişletebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada lise öğrencilerinin (9. sınıflar) İngilizce derslerine ilişkin algıladıkları araçsallık bir müdahale değişkeni olarak belirlenmiş ve öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili algıladıkları araçsallığı artırmanın (bkz. Yöntem Bölümü), onların bu derslere ilişkin tutumları, hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarıları üzerindeki olası etkilerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KONUYLA İLGİLİ LİTERATÜR

Algılanan Araçsallık

Algılanan araçsallık, öğrencilerin belirgin bir görev, bir ders ya da bir etkinlik aracılığıyla öğrendiklerinin, kendilerini gelecek için belirledikleri hedeflere ulaştırmada ne ölçüde araçsal/işlevsel olduğuna yönelik algılarını ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir (Lens, 1988). Buna göre, algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinin alan-odaklı

boyutudur. Başka bir deyişle algılanan araçsallık, bireylerin geleceği dikkate alma ya da genel anlamda geleceğe yönelik tutumlarını ifade eden bir kavram olan gelecek zaman perspektifinin (Zimbardo ve Boyd, 1999), belirli bir konu/ders ya da öğrenme alanına yönelik olma özelliği içeren boyutunu oluşturmaktadır. Bu özelliği nedeniyle algılanan araçsallık, akademik başarı ve motivasyon değişkenleriyle görece daha güçlü ve seçici biçimde ilişkilenen bir değişkendir (Husman ve diğerleri, 2016; Simons ve diğerleri, 2004). Bu özellik ayrıca, herhangi bir konuya/derse ya da öğrenme alanına yönelik algıladıkları araçsallık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öğrenme sürecinin öznesi durumunda olan konuları/içeriği birbiriyle ve gelecek için belirledikleri kişisel amaçlarla (örneğin başarı amaçları, mesleki amaçlar) görece güçlü biçimde ilişkilendirebildikleri anlamına da gelmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000, 2002). Dolayısıyla, öğrencilerin, öğrenme sürecinin öznesi durumunda olan konuları gelecek için belirledikleri amaçlar açısından işlevsel/faydalı olarak algılama düzeyleri ne kadar belirginse, öğrenme sürecine yönelik motivasyon ve/veya başarı düzeylerinin o kadar yüksek olduğu söylenebilir (Eccles ve Wigfield, 1995; Husman ve Lens, 1999; Miller ve Brickman, 2004; Miller ve diğerleri; 1996; Miller ve diğerleri, 1999; Simons ve diğerleri, 2004; Wigfield ve Eccles, 2002).

Bu nedenle algılanan araçsallık, özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenen bir değişken olma özelliğine sahiptir (Husman ve diğerleri, 2004; Malka ve Covington, 2005; Simons ve diğerleri, 2000, 2004). Örneğin, Peteranetz ve diğerleri (2018), farklı sınıf düzeylerindeki üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri alanın temel derslerinden biri olan bilgisayar teknolojisi dersine yönelik algıladıkları araçsallıkla, bu derse yönelik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde ve olumlu yönde olduğunu ve daha önemlisi, bu ilişkinin zamanla artan araçsallık algısına göre daha belirgin hale geldiğini saptamışlardır. Greene ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, öğrencilerin öğretimle ilgili görevlere (ödevler vb.) ve süreçlere yönelik olarak algıladıkları araçsallığın, onların bu alanlara ilişkin motivasyonlarıyla başarı düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıklamalardan ve özetlenen araştırmalardan hareketle yapılabilecek önemli bir çıkarım, algılanan araçsallığın alan-odaklı bir değişken olmasının, belirli bir göreve, derse/uygulamaya ya da öğrenme alanına ilişkin olarak öğrencilerin algıladığı önemin/değerin incelenmesine imkân sağladığı ve bu yönüyle de, öğrencilerin motivasyon ve başarı durumlarını açıklama potansiyeli içerdiğidir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde algılanan araçsallık hem tek faktörlü hem de çok faktörlü modeller/yapılar aracılığıyla incelenmektedir. Örneğin, Simons ve diğerleri (2004)

motivasyonun öz-belirleme teorisinden hareketle (Ryan ve Deci, 2000) algılanan araçsallığı ‘araçsallığın dört türü’ olarak adlandırdıkları dört faktörlü bir yapı aracılığıyla incelemiştir. Bu faktörler şunlardır: Yüksek araçsallık-içsel düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin yüksek araçsallık algısı ve içsel güdülenme), düşük araçsallık-içsel düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin düşük araçsallık algısı ve içsel güdülenme), yüksek araçsallık-dışsal düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin yüksek araçsallık algısı ve dışsal güdülenme) ve düşük araçsallık-dışsal düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin düşük araçsallık algısı ve dışsal güdülenme). Söz konusu faktörlerin, algılanan araçsallığın motivasyonla ilgili boyutlarını belirgin hale getirdiği ve algılanan araçsallığa ilişkin görece daha kapsamlı bir çerçeve sağladığı söylenebilmesine karşın, algılanan araçsallığı tümüyle bir motivasyon değişkeni olarak betimlediği ifade edilebilir. Oysa yukarıda değinildiği gibi, algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinin alan-odaklı boyutu olma özelliği nedeniyle yalnızca motivasyonla değil, planlama ve öz-düzenleme gibi birçok bilişsel değişkenle de yakından ilişkilidir. Nitekim Miller ve diğerleri (1999), algılanan araçsallığı tek faktörlü bir yapı olarak inceledikleri çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin okuldaki çalışmalara (ödevler vb.) yönelik algıladıkları araçsallığın gelecek zaman perspektifleriyle ve daha önemlisi, akademik başarılarıyla ve öz-düzenleme becerileriyle güçlü biçimde ilişkilendiğini saptamışlardır. Bu noktada, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen tek faktörlü modelin, Simons, Dewitte ve Lens (2004) tarafından geliştirilen dört faktörlü modelin, kısmen de olsa, Yüksek Araçsallık-Dışsal Düzenleme boyutuna karşılık geldiği belirtilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada algılanan araçsallık, hem çok faktörlü bir modelden hareketle yapılan bir incelemenin algılanan araçsallığın temel vurgusunu (fayda değeri) zayıflatabilmesi nedeniyle, hem de tek faktörlü bir modelin bir müdahale değişkeni olarak çok daha etkili ve güvenilir biçimde kontrol edilebilmesi nedeniyle, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen tek faktörlü yapı aracılığıyla incelenmiştir.

Can Sıkıntısı

Genellikle monoton ve tekrarlanan aktivitelerle bağdaştırılan can sıkıntısı (Vodanovich, 2003), bireyin o anki aktiviteye ilgisini azaltan ve göreve yoğunlaşmasında sorun yaşamasına neden olan geçici, durumsal ve hoş olmayan bir duygu olarak tanımlanabilir (Fisherl, 1993). Buna ek olarak Shaw (1996), can sıkıntısını uyaran ve hareket eksikliği ve kendini yapılan aktiviteye dâhil edememe durumu olarak da tanımlamaktadır. Konuyla ilgili literatürde can sıkıntısının, öğrenci başarısını ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen (Maroldo, 1986; Muis ve diğerleri, 2015) hoş olmayan, başkalarından çok, öğrencinin kendini rahatsız eden bir duygu

olarak tanımlandığı görülmektedir (Eren ve Coşkun, 2015, 2016; Pekrun, 2006). Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisine (Pekrun, 2006) göre can sıkıntısı, öfke gibi aktifleştirici ve olumsuz duyguların aksine, pasifleştirici ve olumsuz bir duygu olarak da tanımlanmaktadır. Can sıkıntısının, bireyin kendini rahatsız edici bir duygu olma özelliği, bu duygunun eğitim ortamlarında öğrenmeyi, motivasyonu ve başarıyı olumsuz yönde etkilemedeki kolaylıkla gözlenemeyen etkilerine dikkat çekmesi açısından anlamlıdır (Graesser ve D'Mello, 2012; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2010). Can sıkıntısının kolaylıkla gözlenemeyen ve başkalarından çok, kişinin kendini rahatsız edici bir duygu olma özelliği, kaygı ve öfke gibi, öğretim sürecinde etkileri görece daha kolay gözlenebilen duygulara kıyasla, neden daha az sayıda araştırmada incelendiğini de açıklayabilir.

Ancak giderek artan sayıda araştırma, can sıkıntısının eğitim ortamlarında öğrenciler tarafından öfke ve kaygı gibi duygulardan çok daha fazla hissedildiğini, motivasyon ve akademik başarıyla da güçlü düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermektedir (Belton ve Priyadharshini, 2007; Eren ve Coşkun, 2015; Mann ve Robinson, 2009; Maroldo, 1986; Pekrun ve diğerleri, 2010). Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, can sıkıntısının öğrencilerin derse katılımını (Farmer ve Sundberg, 1986), öğrenme sürecinde harcadıkları çabayı (Belton ve Priyadharshini, 2007; Pekrun ve diğerleri, 2010) ve akademik başarılarını (Hamilton ve diğerleri, 1984) olumsuz yönde, devamsızlık düzeylerini ise olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Hamilton ve diğerleri, 1984). Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde, can sıkıntısının öğrencilerin okulu bırakma nedenleri arasında önemli bir yer tuttuğunu gösteren kanıtlar da bulunmaktadır (Dube ve Orpinas, 2009; Fallis ve Opotow, 2003).

Esasen can sıkıntısının, ortamın özelliğine göre hissedilen 'durumsal can sıkıntısı' ve kişilik özelliğine göre hissedilen 'kişisel bir özellik olarak can sıkıntısı' gibi iki ayrı kavram aracılığıyla incelenmesinin mümkün olduğu söylenebilir (Vodanovich, 2003). Durumsal can sıkıntısı, can sıkıntısının sınıf ortamı, dersin işlenişi gibi dışsal nedenlere bağlı olduğu anlamına gelirken, kişisel bir özellik olarak can sıkıntısı ise daha çok içsel nedenlere (kişilik özellikleri) bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Can sıkıntısının durumsal açıdan ele alınması, bir yandan yaşantı örnekleme vb. aracılığıyla öğrencinin bir ders süresince hissettiği can sıkıntısının anlık görünüşlerinin incelenmesine imkân tanırken (mikro düzey), diğer yandan da öğrencinin bir konuya ya da derse yönelik olarak genel anlamda hissettiği can sıkıntısının sorgulanmasına olanak sağlamaktadır (makro düzey). Oysa can sıkıntısının bir kişilik özelliği olarak kavramlaştırılması, bireyin ortamdaki görece bağımsız olarak, genel anlamda deneyimlediği can sıkıntısının incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitim araştırmalarında can

sıkıntısının daha çok durumsal bakış açısıyla kavramlaştırılmasının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı, daha kapsamlı ve ders odaklı bir incelemeye olanak sağlaması nedeniyle, durumsal can sıkıntısının makro düzeyi bağlamında incelenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, konuyla ilgili literatürde can sıkıntısının, algılanan araçsallık değişkenine benzer biçimde, hem tek faktörlü hem de çok faktörlü yapılar/modeller aracılığıyla incelendiği ifade edilebilir. Örneğin Vodanovich ve Kass (1990), can sıkıntısını hem içsel hem dışsal nedenleri içeren beş faktörlü bir yapıyla tanımlamışlardır. Bu faktörler şunlardır: Dışsal uyarıcının derecesi, dikkat seviyesi, içsel uyarıcının birey tarafından yönlendirilme seviyesi, zamanın nasıl geçtiğine dair algı, kısıtlamalar. Bu faktörlerin can sıkıntısının yalnızca duyuşsal boyutunu değil, aynı zamanda zaman algısı gibi bilişsel boyutunu da içerdiği söylenebilir.

Diğer taraftan can sıkıntısı, duyuşsal boyutu kapsayan tek faktörlü bir yapı aracılığıyla da incelenmektedir. Örneğin Eren (2016), 476 öğretmen adayını kapsayan ve öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri, can sıkıntısı düzeyleri ve derse katılım boyutları (bilişsel katılım, duygusal katılım, davranışsal katılım ve aktif katılım) arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, can sıkıntısını tek faktörlü bir yapıdan hareketle ve makro düzeyde incelemiştir (kapsamlı açıklamalar için ayrıca bkz. Pekrun, 2006). Bu çalışmada can sıkıntısının duyuşsal boyutuna odaklanılması ve bunun da hakkında çok sayıda kanıt bulunan mevcut teorilerle (örneğin, Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisi, Pekrun, 2006) uyumlu olması nedeniyle, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı tek faktörlü bir yapı aracılığıyla incelenmiştir. Pratik açıdan bu yaklaşım, çalışmanın bağlamını oluşturan 9. sınıf öğrencilerinin diğer yaş gruplarıyla kıyaslandığında, daha fazla can sıkıntısı hissettikleri, başka bir deyişle can sıkıntısının duygusal yoğunluğunu daha fazla deneyimledikleri bir evrede buldukları gerçeğiyle de uyumludur (Maroldo,1986).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum

Tutum, bireyin yaşantısı ve deneyimleri yoluyla oluşan, bireye yön verici güce sahip duygusal ve zihinsel bir hazırlık durumu (Allport, 1967) veya belirli kişi ya da durumlara verilen olumlu ya da olumsuz tepki (Morgan, 1961) olarak tanımlanabilir. Buna göre tutum, bireyleri belirli bir doğrultuda davranışta bulunmaya yönlendirebilir (Ajzen ve Fishbein, 2005). Tutumun davranışı açıklamadaki söz konusu rolü, onun eğitim araştırmalarında bilişsel, davranışsal ve özellikle de duyuşsal boyutları açısından sıklıkla incelenmesinin temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Tutum değişiminin kişiliğe göre daha az, duygulara göre ise daha fazla zaman alması ve sosyo-kültürel unsurların etkisine açık olması, davranışın açıklanmasındaki rolüne yönelik olarak daha açık kestirimlerde bulunulmasına imkân tanımaktadır (Brown, 2000). Bunun anlamı, tutumun hem can sıkıntısı gibi görece kolay değişebilen duyuşsal değişkenlerle hem de ders başarısı gibi tanımlanması görece uzun süreli değişimlere bağlı olan, akademik içeriği belirgin değişkenlerle bir arada incelenebilme özelliğine sahip olduğudur. Nitekim bu özelliği nedeniyle tutum, yabancı dil başarısını/öğretimini konu alan araştırmalarda da sıklıkla incelenen bir değişken olma özelliğine sahiptir (örneğin bkz. Aksoy, 2018; Kazazoğlu, 2003). Özetle, bu çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının ders başarılarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir. İngilizce dersine yönelik tutum değişkeninin konu edildiği araştırmalar incelendiğinde, tutumun hem tek faktörlü, hem de çok faktörlü bir yapı aracılığıyla incelendiği görülmektedir. Örneğin Gardner (1985), İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun motivasyonla ilişkili olduğunu belirtmiş ve tutumu bilişsel, duyuşsal ve çabaya yönelik olarak adlandırdığı üç faktörlü bir yapıyla tanımlamıştır (benzer bir tanım için bkz. Wenden, 1991). Diğer taraftan konuyla ilgili literatürde, tutumun ilgili öğrenme alanına yönelik olarak hissedilen duygulardan kaynaklandığı düşüncesinden hareketle, yalnızca duyuşsal boyutunun incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2018; Altunay, 2004; Özçetin ve Eren, 2010). Örneğin, Altunay (2004), İngilizce dersine yönelik tutumun duyuşsal boyutunu dikkate almış ve onu tek faktörlü bir yapı aracılığıyla tanımlamıştır (benzer çalışmalar için bkz. Baş ve Beyhan, 2012; Gömleksiz, 2003).

Bu araştırmada tutum değişkeninin duyuşsal boyutuna odaklanılmıştır. Bunun amacı, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak hissettikleri can sıkıntısı gibi olumsuz bir duygunun yanında, tutum gibi can sıkıntısına göre daha genel ve farklı bir içeriğe sahip, ancak önemli bir duyuşsal değişkende deneysel müdahaleye bağlı olarak gözlenebilecek olası bir değişimin dikkate alınmasıdır (Tutumun farklı müdahaleler sonucunda ve görece kısa bir sürede değişebildiğine yönelik bulguları içeren çalışmalar için bkz. Elyıldırım ve Ashton, 2006; Parker ve Paradis, 1986).

Kavramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümünde yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırma bulgularının ışığında; (a) tutum, can sıkıntısı ve algılanan araçsallığın eğitim ortamlarının özelliklerine göre değişebildikleri; (b) öğrencilerin bir derste öğretilen konuları önemli görme eğilimlerinin, öğretilenlerle gelecek için belirledikleri amaçlar arasında kurdukları ilişkilerin gücüne önemli ölçüde bağlı olduğu ve (c) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, tutumları, hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarılarıyla

ilişkilene potansiyeli içerdiği çıkarımlarında bulunulabilir. Diğer taraftan, söz konusu çıkarımların öznesi olan değişkenlerin (algılanan araçsallık, tutum, can sıkıntısı ve ders başarısı) henüz bir araştırma kapsamında ve birlikte incelenmemiş olmaları ve daha önemlisi, algılanan araçsallığı artırmanın söz konusu değişkenleri nasıl etkilediğinin henüz sorgulanmamış olması, bu çıkarımları tartışmalı hale getirerek, söz konusu değişkenlerin, İngilizce öğrenmeye yönelik olarak giriş bölümünde değinilen problem durumuna katkı sağlama potansiyelini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma söz konusu potansiyelin açığa çıkarılmasına odaklanmıştır.

Daha açık bir ifadeyle bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bir dönem süresince İngilizce derslerinde öğretilen konulara ilişkin olarak algıladıkları araçsallığı artırmanın, İngilizce dersine yönelik tutumları, derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve İngilizce ders başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda iki araştırma sorusu oluşturulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin (bkz. Yöntem Bölümü) dokuzuncu sınıflar İngilizce dersi öğretim programının ikinci dönemindeki (bahar dönemi) konularla ilgili olarak algıladıkları araçsallık, İngilizce dersine yönelik tutum, derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarılarına ilişkin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dokuzuncu sınıflar İngilizce dersi öğretim programının ikinci dönemindeki konularla ilgili olarak algıladıkları araçsallık, İngilizce dersine yönelik tutum, derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarılarına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gruplarını, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan küçük bir ilin merkez ilçesindeki bir Anadolu Lisesinde, 2014-2015 öğretim yılında, 9. sınıflarda öğrenim gören toplam 93 (Kız = 43; Erkek = 50) öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler kolayda örnekleme yoluyla seçilmişler (Yıldırım ve Şimşek, 2005), deney ve kontrol gruplarına rastgele biçimde atanmışlardır. Buna göre, çalışmada iki deney ve bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Bu gruplar, müdahalenin içeriğine ve müdahalede bulunulma durumlarına göre şu şekilde adlandırılmıştır: Yüzeysel Bilgilendirilen Grup (YBG), Ayrıntılı Bilgilendirilen Grup (ABG)

ve kontrol grubu. Tablo 1’de görüldüğü gibi, kontrol ($n = 33$), YBG ($n = 30$) ve ABG ($n = 30$) gruplarında yer alan öğrenciler, hem grup sayıları ve cinsiyet hem de yaş ortalamalarına ilişkin dağılım açısından dengeli bir görünüme sahiptir. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin yaş ortalaması ise 15 olarak hesaplanmıştır ($SS = 0,66$).

Tablo 1.

Çalışma gruplarının demografik özellikleri

Grup	Cinsiyet		Yaş $\bar{X}(SS)$	Toplam
	Kız	Erkek		
Kontrol	14	19	14,66 (0,69)	33
YBG	15	15	14,70 (0,70)	30
ABG	14	16	14,63 (0,66)	30
Toplam	43	50	14,82 (0,66)	93

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Testin hazırlanmasında öncelikle, İngilizce öğretimi alanından iki uzmanın yardımıyla denemelik başarı testinin kapsamı belirlenmiştir. Bu aşamada, 9. sınıflar İngilizce dersi öğretim programındaki ilgili kazanımlarla birlikte, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (Common European Framework) A1 düzeyindeki kazanımlar da dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, denemelik başarı testini oluşturan maddelerin, 9. sınıflar İngilizce dersi öğretim programının içeriğine ve Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (Common European Framework) A1 seviyesine uygun olarak hazırlandıkları ifade edilebilir. Denemelik başarı testi, her biri dört cevap seçeneğine sahip 44 madde ve boşluk doldurma tarzında hazırlanan 18 madde olmak üzere toplam 62 maddeden oluşmuştur.

Denemelik testteki maddeler eğitim bilimleri alanından bir uzmanın da görüşüne sunulmuş ve elde edilen dönütler doğrultusunda teste nihai şekli verilmiştir. Denemelik başarı testinin uygulaması (pilot uygulama), araştırma verilerinin elde edildiği Anadolu Lisesinin 9 ve 10. Sınıflarındaki öğrenciler arasından, kolayda örnekleme yoluyla seçilen toplam 183 (Kız = 128; Erkek = 55) öğrencinin oluşturduğu bir örneklemden hareketle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarındaki öğrenciler pilot çalışmanın örnekleminde yer almamıştır. Pilot çalışma aracılığıyla elde edilen veriler uygun biçimde kodlanmış ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde analizleri SPSS 22 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin doğru yanıtları ‘1’, yanlış yanıtları ise ‘0’ olarak puanlanmıştır.

Nihai testte yer alacak maddelerin güvenilir biçimde seçilebilmesi için, maddelere ilişkin güçlük, ayırt edicilik ve nokta-çift serili korelasyon katsayıları ile testin iç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach's Alpha) hesaplanmıştır. Özetle, denemelik testin ortalama güçlüğü (P_m) 0,46 ve ortalama ayırt ediciliği ise (d_m) 0,43 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılık güvenilirliği ise 0,78 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Büyüköztürk, 2006). Düşük ayırt ediciliğe ($d < 0,30$), zayıf nokta-çift serili korelasyon katsayılarına ($r_{pb} < 0,25$) ve/veya negatif korelasyon katsayılarına sahip maddeler testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, toplam 39 maddeden oluşan nihai bir başarı testi elde edilmiştir. Nihai testin puanlanmasında denemelik testte izlenen yaklaşım benimsenmiş ve 39 sorudan oluşan nihai teste ait toplam puan 2,56 katsayısıyla çarpılarak yüzlük puan sistemine dönüştürülmüştür.

Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Altunay (2004) tarafından geliştirilen, tek faktörlü ve toplam 17 maddeden oluşan (Örnek madde: İngilizce çalışmayı seviyorum) İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı, 1 (*hiç katılmıyorum*) ile 5 (*tümüyle katılıyorum*) aralığında, eşit aralıklarla sıralanmış yanıt seçeneklerine sahiptir. Ölçme aracının faktör yapısının bu araştırmanın çalışma grupları kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir (Kline, 2016). DFA sonuçları, tek faktörlü ve toplam 17 maddeden oluşan modelin bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd = 1,896$; CFI = 0,968; IFI = 0,942; NFI = 0,984; RMSEA = 0,045). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Araçsallık Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallık, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ve Özçetin ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Araçsallık Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Algılanan Araçsallık Ölçeği tek faktörden ve 5 maddeden oluşmaktadır (Örnek madde: İngilizce dersinde verilen çalışmalarını yaparım; çünkü içeriğin öğrenilmesi gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar). Ölçme aracı, 1 (*kesinlikle katılmıyorum*) ile 5 (*kesinlikle katılıyorum*) aralığında sıralanan yanıt seçeneklerine sahiptir. DFA sonuçları, tek faktörlü ve beş maddeli modelin bu araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd = 2,985$; CFI = 0,985; IFI = 0,955; NFI = 0,972; RMSEA = 0,032). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Can Sıkıntısı Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı, Van Tilburg ve Igou (2012) tarafından geliştirilen ve Eren (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, tek maddeli Can Sıkıntısı Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının makro düzeyde ölçülebilmesi amacıyla (bkz. Kavramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür Bölümü), maddenin derse yönelik vurgusu belirginleştirilmiştir (İngilizce derslerinde canınınızın sıkıldığını ne kadar hissedersiniz?). Ölçme aracı, 0 (*hiç*) ile 9 (*çok fazla*) aralığında sıralanan yanıt seçeneklerine sahiptir. Ölçme aracı tek maddeden oluştuğu için, DFA ve iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin analizler gerçekleştirilememiştir. Ancak can sıkıntısı, algılanan araçsallık, ders başarısı ve tutum değişkenlerine ilişkin ön-test puan ortalamalarından hareketle bir korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonucuna dayalı olarak can sıkıntısı ölçeğinin iraksaklık (divergent) geçerliği (Gay ve diğerleri, 2012) incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

Betimsel istatistikler ve Spearman korelasyon analizi sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	1	2	3	4
1. Ders başarısı	30,18	12,30	1			
2. Tutum	52,60	9,06	0,05	1		
3. Algılanan araçsallık	19,99	3,60	0,01	0,17	1	
4. Can sıkıntısı	4,42	2,25	-0,08	-0,59***	-0,15	1

*** $p < .001$

Korelasyon analizinden önce, verilerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesi amacıyla üç ayrı Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testlerinde Lilliefors anlamlılık düzeltmesi kullanılmıştır. Sonuçlar, ders başarısı (K-S(93) = 0,165, $p < .001$), tutum (K-S(93) = 0,094, $p = 0,040$), algılanan araçsallık (K-S(93) = 0,122, $p = 0,002$) ve can sıkıntısı (K-S(93) = 0,131, $p < .001$) değişkenleri için normal dağılım varsayımının karşılanmadığını göstermiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan (non-parametric) korelasyon analizi (Spearman) gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, can sıkıntısı değişkeni ile algılanan araçsallık değişkeni arasında olumsuz yönde, zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki ($r = -0,15$, $p = 0,158$), tutum değişkeni ile can sıkıntısı arasında ise olumsuz yönde, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -0,59$, $p < .001$). Olumsuz bir duyuşsal değişken olan can sıkıntısının, bilişsel bir değişken olan algılanan araçsallık değişkeniyle olumsuz yönde, ancak zayıf bir ilişki sergilemesi ve duyuşsal bir değişken olan tutum değişkeniyle de (testten alınan yüksek puanlar olumlu tutumu

yansıtmaktadır) olumsuz yönde ve güçlü bir ilişki sergilemesi iraksaklık geçerliğine yönelik önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

İşlem Yolu

Çalışma gruplarında İngilizce derslerine giren iki öğretmene, hazırlama (priming) etkisinin kontrol edilmesi amacıyla araştırmanın amacı ve değişkenleriyle ilgili olarak oldukça genel açıklamalarda bulunulmuştur. Bunlarla birlikte, öğretmenlere ders süresince kullandıkları yöntem, teknik vb. ile ilgili olarak herhangi bir değişiklik yapmalarına gerek olmadığı da söylenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında derse giren İngilizce öğretmenlerinin ikisi de kadındır ve biri yirmi sekiz, diğeri ise yirmi dokuz yıllık deneyime sahiptir. Ayrıca her iki öğretmen de uzman öğretmen unvanına sahiptir. Diğer taraftan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğretmeni, aynı zamanda ABG grubundaki öğrencilerin de öğretmenidir. Bu durumun, kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmaması nedeniyle araştırma sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebilecek bir durum olmadığı söylenebilmesine karşın, istatistiksel analizlerde (bkz. Veri Analizi Bölümü) öğretmen değişkeninin olası etkileri de kontrol edilmiştir.

Ayrıntılı olarak, ABG grubuna her haftanın son İngilizce dersinde (haftada toplam 6 saat olan İngilizce derslerinin son saatinde) Algılanan Araçsallık Formu uygulanmıştır. Algılanan Araçsallık Formu, ‘Bu hafta derste öğrendiğiniz konuları ilerde nerede, ne zaman, nasıl ve neden kullanacaksınız?’ sorularının yer aldığı ve öğrencilerin yanıtları için her soruyla ilgili bir kutucuğun bulunduğu formdur. Öğrenciler bu formdaki soruları her hafta düzenli olarak yanıtlamışlardır. Bu müdahalenin amacı, öğrencilerin gelecek için belirledikleri hedeflerle İngilizce derslerinde o hafta öğrendikleri konular arasında anlamlı bağlar kurarak, İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığın artırılmasıdır. Bunun, algılanan araçsallığın tanımına oldukça uygun bir müdahale olduğu ifade edilebilir (Lens, 1988). Formla ilgili tüm uygulamalar ve açıklamalar birinci yazar tarafından yapılmış ve İngilizce derslerinin öğretmenleri bu süreçte yer almamıştır. Öğretmenlerin, İngilizce derslerinde öğrencilere bu bağlamda herhangi bir telkinde bulunmamasına özen gösterilmiştir.

İkinci deney grubu olan YBG grubunun öğretmeninden ise, her dersin sonunda öğrencilerine yönelik olarak ‘Bu derste öğrendikleriniz ilerde çok işinize yarayacak’ ifadesini kullanması istenmiştir. Öğretmene ayrıca, ‘Bugün öğrendiklerinizi ilerde kullanacaksınız’ gibi bazı benzer ifadeleri kullanabileceği de söylenmiştir. Ancak, öğretmenden bu ve benzeri ifadeleri hiçbir şekilde detaylandırmaması istenmiştir. Bunun amacı, öğretmenlerin derslerinde öğrettikleri konuların işe yararlığını vurgulamada kullanabildikleri tipik, ancak yüzeysel bir

ifadenin, ABG grubundaki detaylı ve öğrenen merkezli bir etkinliğe kıyasla, algılanan araçsallığın artırılmasında herhangi bir etkisi olup olmadığının kontrol edilmesidir. Bu açıdan bakıldığında YBG grubu, İngilizce derslerinde öğretmenler tarafından rastgele ve/veya planlı biçimde kullanılabilir yüzeysel bir ifadenin, algılanan araçsallığın artırılmasında, görece karmaşık ve öğrenen merkezli bir etkinlikle aynı ya da benzer bir etkiye sahip olup olmadığının anlaşılmasında önemli bir referans noktası olarak düşünülebilir. YBG grubu ayrıca, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara yönelik olarak algıladıkları araçsallığın, müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğuna ilişkin olası bir bulgunun, ABG grubundaki uygulamanın yeniliğinden mi, yoksa algılanan araçsallığı artırmaya yönelik içeriğinden mi kaynaklandığının anlaşılması açısından da önemlidir. Yukarıda detaylı olarak açıklanan araştırma süreci Tablo 3'te özetlenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi uygulama 14 hafta sürmüştür.

Tablo 3.

Araştırma süreci

	ABG	YBG	Kontrol Grubu
Uygulama Öncesi	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği
1.-13. Haftalar	Algılanan Araçsallık Etkinliği Formu (Her haftanın son İngilizce Dersinde)	Öğretmen 'Bu derste öğrendikleriniz ilerde çok işinize yarayacak' ifadesini her dersin sonunda kullandı.	-
14. Hafta	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği

Not: YBG = Yüzeysel bilgilendirilen grup; ABG = Ayrıntılı olarak bilgilendirilen grup.

Veri Analizi

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, grup değişkeninin bağımsız, cinsiyet (ikili değişken olarak kodlanmıştır), yaş ve öğretmen (ikili değişken olarak

kodlanmıştır) değişkenlerinin ortak değişkenler ve sırasıyla ders başarısı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı değişkenlerinin bağımlı değişkenler olarak belirlendiği dört ayrı kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Daha önce değinildiği gibi, araştırma değişkenlerinin normal dağılım varsayımını karşılamadığı saptanmıştır. Bu nedenle, kovaryans analizlerinde 1000 kez yeniden örnekleme seçeneğiyle (Güven aralığı: %95) eğilimi düzeltilmiş yeniden örnekleme yöntemi (Bias-Corrected Bootstrap Method) kullanılmıştır (Kline, 2016). Bağımsız ve ortak değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki olası etkilerinin değerlendirilmesinde, örneklem büyüklüğüne p değerinden çok daha az hassas olması nedeniyle, Kısmi Eta Kare (η^2_p) katsayıları kullanılmıştır (Ferguson, 2009). Varyansların homojenliği koşulu sağlanmadığında Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve oranlanmış marjinal ortalamalar hesaplanmıştır. Buna göre, grup ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda ya ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmış ya da Tukey HSD testleri kullanılmıştır.

Cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin ön-test puan ortalamaları üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı saptanmıştır (bkz. Ön Analizler Bölümü). Buna rağmen, söz konusu değişkenler, son-test puan ortalamalarını az ya da çok etkileyerek Tip I hata olasılığını artırabilirler. Bu nedenle cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenleri, araştırmanın birinci ve ikinci sorusunun yanıtlanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere ortak değişkenler (kontrol değişkenleri) olarak dâhil edilmişlerdir. Ancak bunların bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri, araştırmanın odağında yer alan değişkenler olmamaları nedeniyle Tablolarda gösterilmemiş ve ayrıca yorumlanmamıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik dört ayrı kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde, grup faktörü bağımsız değişken ve sırasıyla ders başarısı, tutum, can sıkıntısı ve algılanan araçsallık değişkenlerine ilişkin son-test puan ortalamaları bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Her bir bağımlı değişkene ilişkin analizde, cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenleriyle birlikte, o değişkeninin ön-test puan ortalaması da ortak değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Bunun nedeni, ön-test puan ortalamalarının son-test puan ortalamaları üzerindeki etkilerinin, son-test puan ortalamalarına yönelik grup karşılaştırmalarında yanlılığı artırabilmesidir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, ön-test puanlarının kontrol edilmesinin, analiz sonuçlarındaki yanlılığın azaltılmasında önemli bir rol oynadığını gösteren kanıtlar mevcuttur (örneğin bkz. Clair ve diğerleri, 2014). Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak, dört ayrı tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi (RM-ANCOVA) gerçekleştirilmiştir (Field, 2014). Bu analizlerde grup bağımsız değişken; ders başarısı, tutum, algılanan araçsallık ve can

sıkıntısı değişkenlerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları bağımlı değişkenler; cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenleri ise ortak değişkenler olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Ön Analizler

Kovaryans analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, İngilizce ders başarısı ($F_{2,75} = 0,10$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,020$), tutum ($F_{2,75} = 3,06$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,066$), algılanan araçsallık ($F_{2,75} = 0,12$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,003$) ve can sıkıntısı ($F_{2,75} = 1,48$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,033$) değişkenlerinin puan ortalamaları arasında, grup değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Ayrıca, grup değişkeninin söz konusu bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin ya zayıf ($\eta^2_p < 0,06$) ya da orta düzeyde olduğu da saptanmıştır ($\eta^2_p \approx 0,07$). Benzer biçimde, cinsiyet, yaş ve öğretmen ortak değişkenlerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri, 0,000 ile 3,13 arasında değişen büyüklüklere sahip F değerleri (Tablo 4) ve 0,000 ile 0,033 arasında değişen büyüklüklere sahip η^2_p değerleriyle ne anlamlı ($p > .05$) ne de önemli bulunmuştur ($\eta^2_p < 0,06$).

Tablo 4.

Ön-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları

Bağımsız Değişken	\bar{X}	F	Ortak Değişken	F
Grup		0,10	Cinsiyet	0,13
			Yaş	0,20
			Öğretmen	0,05
Başarı ön-test				
Kontrol	29,36			
YBG	30,59			
ABG	30,59			
Grup		3,06	Cinsiyet	0,90
			Yaş	1,77
			Öğretmen	0,86
Tutum ön-test				
Kontrol	54,42			
YBG	53,93			
ABG	49,46			
Grup		0,12	Cinsiyet	0,84
			Yaş	0,18
			Öğretmen	0,00
Algılanan araçsallık ön-test				
Kontrol	19,81			
YBG	19,96			
ABG	20,20			
Grup		1,48	Cinsiyet	0,11
			Yaş	0,11
			Öğretmen	3,13
Can sıkıntısı ön-test				
Kontrol	4,15			
YBG	5,00			
ABG	4,10			

Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında gerçekleştirilen kovaryans analizi sonuçları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları

Bağımsız Değişken		\bar{X}	F
Grup	Başarı son-test		5,14**
	Kontrol	54,44	
	YBG	56,69	
	ABG	67,46	
Grup	Tutum son-test		6,25**
	Kontrol	54,00	
	YBG	56,60	
	ABG	61,30	
Grup	Algılanan araçsallık son-test		9,92***
	Kontrol	20,09	
	YBG	20,60	
	ABG	23,00	
Grup	Can sıkıntısı son-test		10,32***
	Kontrol	5,48	
	YBG	4,36	
	ABG	1,93	

** $p < .01$; *** $p < .001$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, İngilizce ders başarısı son-test puan ortalamaları arasında, grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık söz konusudur ($F_{2,90} = 5,14, p < .01$). Üstelik bu farklılık görece güçlü bir etki büyüklüğüyle de temsil edilmektedir ($\eta^2_p = 0,101$). Grup değişkenine yönelik olarak elde edilen anlamlı farklılığın sorgulanması amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamasının, kontrol grubundaki öğrencilerle ($p = 0,009$) YBG grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamalarından ($p = 0,042$) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. YBG grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 0,860$).

Benzer sonuçlar, tutum ($F_{2,90} = 6,25, p < .01, \eta^2_p = 0,122$), algılanan araçsallık ($F_{2,90} = 9,92, p < .001, \eta^2_p = 0,181$) ve can sıkıntısı ($F_{2,90} = 10,32, p < .001, \eta^2_p = 0,187$) değişkenlerine yönelik olarak da elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilen grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin tutum son-test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek

olduğunu göstermiştir ($p = 0,002$). Tutum son-test puan ortalamaları arasında, gruplara göre başka anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir (tüm p değerleri $> .05$).

Analiz sonuçları ayrıca, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, hem kontrol ($p < .001$) hem de YBG grubunda ($p = 0,004$) yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, ancak YBG grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir ($p > .05$). Bunlarla birlikte analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının, hem kontrol ($p < .001$) hem de YBG grubunda ($p = 0,011$) yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde az olduğunu, ancak YBG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının kontrol grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını da göstermiştir ($p = 0,488$).

Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir. Analiz sonuçları, İngilizce ders başarısına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılığın, grup değişkeninin etkisiyle anlamlı düzeyde açıklanabildiğini göstermiştir ($F_{2,90} = 5,75$, $p < .01$, $\eta^2_p = 0,049$). Üstelik analiz sonuçları, bu etkinin yalnızca grup değişkeninin temel etkisiyle değil, aynı zamanda grup içi değişimle olan etkileşimiyle de anlamlı düzeyde açıklanabildiğini ortaya koymuştur ($F_{2,90} = 2,87$, $p < .05$, $\eta^2_p = 0,052$). Bunun anlamı, başarı ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin olarak tüm gruplarda gözlenen artışın (Tablo 6), grup değişkeninin hem temel etkisine hem de grup içi değişimle olan etkileşime dayalı etkisine bağlı olarak da anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları bu farklılığın, ABG grubunda yer alan öğrencilerin başarı düzeylerindeki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinde gözlenen artıştan anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığını göstermiştir ($p = 0,024$). Söz konusu farklılıklar Şekil 1'de detaylı olarak görülebilir. Diğer taraftan, başarı değişkeninin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklara yönelik olarak grup düzeyinde başka anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir (tüm p değerleri $> .05$).

Tablo 6.

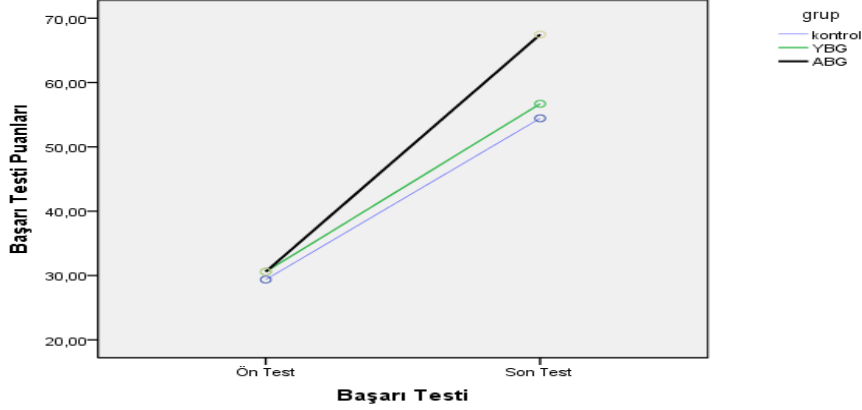
Ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları

Gruplar arası	Grup içi	\bar{X}	SS	F	Etkileşim	F
Grup	Kontrol			3,93**	Grupiçi x grup	2,87*
	Başarı ön-test	29,36	(9,84)			
	Başarı son-test	54,44	(18,21)			
	YBG					
	Başarı ön-test	30,59	(13,6)			
	Başarı son-test	56,69	(17,94)			
	ABG					
	Başarı ön-test	30,59	(13,6)			
	Başarı son-test	67,46	(14,55)			
	Grup	Kontrol				
Tutum ön-test		54,42	(9,31)			
Tutum son-test		54,00	(9,14)			
YBG						
Tutum ön-test		53,93	(8,32)			
Tutum son-test		56,63	(7,10)			
ABG						
Tutum ön-test		49,46	(8,93)			
Tutum son-test		61,33	(8,41)			
Grup		Kontrol			6,89**	Grupiçi x grup
	Algılanan araçsallık ön-test	19,81	(3,24)			
	Algılanan araçsallık son-test	20,09	(3,31)			
	YBG					
	Algılanan araçsallık ön-test	19,96	(3,23)			
	Algılanan araçsallık son-test	20,66	(2,73)			
	ABG					
	Algılanan araçsallık ön-test	20,20	(4,36)			
	Algılanan araçsallık son-test	23,00	(1,81)			
	Grup	Kontrol			1,36	
Can sıkıntısı ön-test		4,15	(5,29)			
Can sıkıntısı son-test		5,48	(2,90)			
YBG						
Can sıkıntısı ön-test		5,00	(2,05)			
Can sıkıntısı son-test		4,36	(3,11)			
ABG						
Can sıkıntısı ön-test		4,10	(1,95)			
Can sıkıntısı son-test		1,90	(3,43)			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Şekil 1.

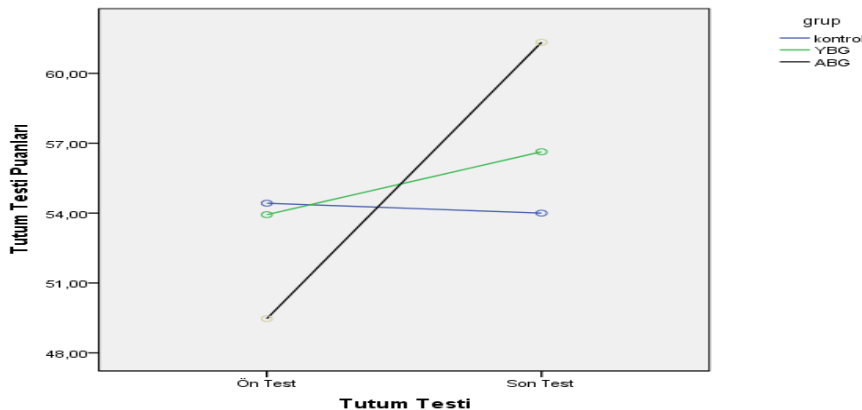
Grup değişkenine göre başarı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



Benzer sonuçlar, tutum değişkenine ilişkin olarak da elde edilmiştir (Tablo 6). Ayrıntılı olarak, grup değişkeninin hem tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar üzerindeki temel etkisinin ($F_{2,90} = 15,93, p < .001, \eta^2_p = 0,060$), hem de grup içi değişimle olan etkileşime dayalı etkisinin ($F_{2,90} = 9,75, p < .001, \eta^2_p = 0,080$) anlamlı olduğu gözlenmiştir. Grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları, söz konusu etkilerin ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında gözlenen farklılığın, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olmasından ($p = 0,024$) kaynaklandığını göstermiştir (Şekil 2). Bu bağlamda başka anlamlı farklılıklar saptanmamıştır (tüm p değerleri $> .05$).

Şekil 2.

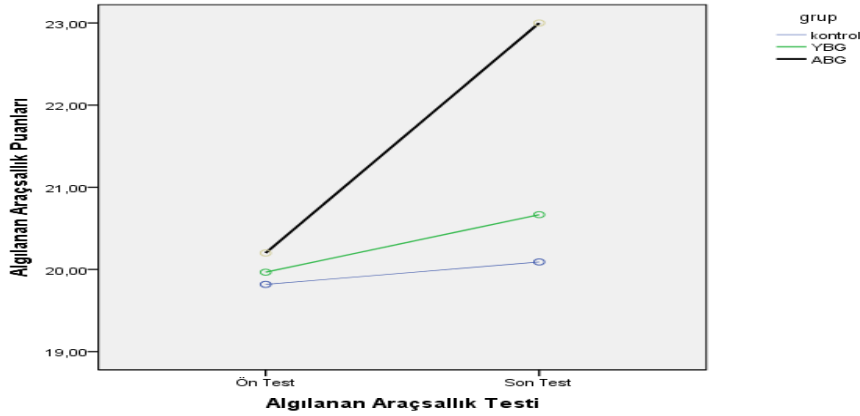
Grup değişkenine göre tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



Analiz sonuçları, algılanan araçsallık değişkeninin temel ($F_{2,90} = 6,89, p < .01, \eta^2_p = 0,049$) ve etkileşime dayalı etkisinin ($F_{2,90} = 2,64, p < .05, \eta^2_p = 0,011$) anlamlı olduğunu da göstermiştir (Tablo 6). Grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları ise, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki konularla ilgili algıladıkları araçsallık kapsamında ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında gözlenen farklılığın, hem kontrol ($p = 0,012$) hem de YBG grubundaki öğrencilerin ($p = 0,042$) aynı bağlamda gözlenen puan ortalamaları arasındaki farklılıklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Şekil 3). Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki konularla ilgili algıladıkları araçsallığa ilişkin olarak hesaplanan puan ortalaması ile YBG grubunda yer alan öğrencilerinki arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 0,797$).

Şekil 3.

Grup değişkenine göre algılanan araçsallık ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



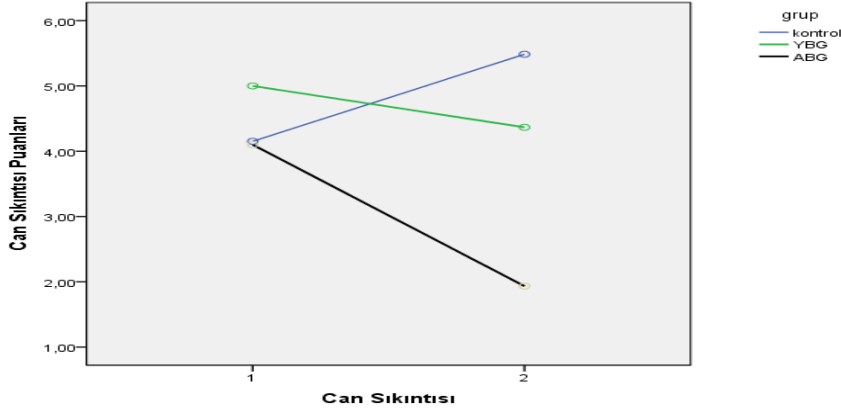
Diğer taraftan, analiz sonuçları, grup değişkeninin can sıkıntısına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılık üzerindeki temel etkisinin ($F_{2,90} = 1,36, p > .05, \eta^2_p = 0,079$) anlamlı olmadığını, ancak grup içi değişimle olan etkileşime dayalı etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{2,90} = 5,98, p < .01, \eta^2_p = 0,117$) (Tablo 6). Buna göre, İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısındaki azalmanın (Tablo 6; ayrıca bkz. Şekil 4), diğer araştırma değişkenlerinden farklı olarak, tümüyle algılanan araçsallıkta gözlenen artışa bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısına ilişkin olarak hesaplanan ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılığın, hem kontrol ($p < .01$) hem de YBG grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir ($p < .01$).

Dolayısıyla, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısında gözlenen azalışın, YBG grubundaki öğrencilerin hissettikleri can sıkıntısında

gözlenen azalışa kıyasla daha belirgin olduğu ifade edilebilir (Şekil 4). Ayrıca, ABG ve YBG gruplarının aksine, kontrol grubunda hissedilen can sıkıntısının anlamlı düzeyde arttığı da gözlenmiştir ($p < .01$).

Şekil 4.

Grup değişkenine göre can sıkıntısı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



TARTIŞMA

Ön analizler sonucunda elde edilen bulgular, kontrol ve deney gruplarının müdahale öncesi (ön-test) başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı değişkenlerine yönelik olarak hesaplanan puan ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığıyla birlikte, cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin söz konusu değişkenler üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığını da göstermiştir. Bu bulgular, algılanan araçsallık değişkeninde müdahale sonrası (son-test) gözlenen değişimin, başarı, can sıkıntısı, tutum ve özellikle de algılanan araçsallık değişkenlerinde müdahale öncesi gözlenen farklılıklara bağlı olmaksızın ve demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak açıklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular ayrıca, can sıkıntısı, tutum ve başarı değişkenlerinde müdahale sonrası gözlenebilecek değişimlerin, müdahale değişkeninde gözlenen değişime bağlı olarak yorumlanabileceği anlamına da gelmektedir. Üstelik bu çalışmada, algılanan araçsallığa iki ayrı yöntemle (farklı bilgilendirme türleri) müdahalede bulunduğu düşünüldüğünde, YBG grubunun, ABG grubunda gözlenen müdahale etkisinin güvenilir biçimde değerlendirilmesine imkân sağlayan bir 'aktif kontrol grubu' (örneğin bkz. Green ve Bavelier, 2007) ya da sağlık bilim alanlarında sıklıkla adlandırıldığı şekliyle bir 'plasebo grubu' olarak işlev gördüğü söylenebilir. Bunun anlamı, bu çalışmada elde edilen bulguların, öğrencilerin İngilizce derslerinin öğretim

programlarında yer alan etkinliklerden/uygulamalardan farklı, ‘alışılmadık’ bir etkinliği/uygulamayı gerçekleştirmelerine bağlı olarak açıklanabileceğine yönelik bir iddianın geçerli olma olasılığının son derece düşük olduğudur (bkz. Fryer ve diğerleri, 2017).

Araştırma değişkenlerine ilişkin son-test puan ortalamalarının grup değişkenine göre karşılaştırması aracılığıyla elde edilen analiz sonuçları, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara yönelik algıladıkları araçsallığın bir dönem gibi görece kısa bir sürede olumlu yönde değişebildiğini göstermiştir. Bu bulgu, bundan önceki benzer çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Eren, 2009; Peteranetz ve diğerleri, 2018). Araştırmanın bu bulgusu, algılanan araçsallığın spesifik/alan odaklı bir içeriğe sahip olmasının, onu, gelecek zaman perspektifi gibi geleceğe yönelik tutumları/eğilimleri/algıları içeren görece daha genel içeriğe sahip değişkenlere göre, çevresel etkilere daha açık hale getirdiği gerçeğiyle açıklanabilir (Husman ve diğerleri, 2016; Simons ve diğerleri, 2004). Nitekim bir öğrencinin, herhangi bir dersin içeriğine yönelik amaçları/hayalleri/beklentileri doğrultusunda algıladığı araçsallık, geleceğe ilişkin genel bakış açısına göre, ders içeriğindeki farklılıklar, ders içeriğinin sunulmuş biçimi gibi birçok unsura bağlı olarak, görece kısa süre içinde (örneğin bir öğretim dönemi) önemli bir değişkenlik gösterebilir (Eren, 2009; Peteranetz ve diğerleri, 2018).

Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığın, bu konularla kişisel amaçları arasında bağ kurmalarına olanak sağlayan kısa süreli ve basit bir müdahaleyle (ayrıntılı bilgilendirme) etkili biçimde artırılabilirliğini göstermiştir. Üstelik bulgular, söz konusu müdahalenin, hem aynı bağlamda yapılan yüzeysel bilgilendirmeden (YBG) hem de bilgilendirme yapmamaktan (kontrol grubu) çok daha etkili olduğunu da göstermiştir. Birlikte ele alındığında bu bulgular, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendiklerini gelecek amaçlarıyla ilişkilendirerek düşünmelerini ve düşündüklerini özet biçimde yazmalarını içeren öğrenen-merkezli görece basit bir etkinliğin, İngilizce derslerinde öğrenilen konulara ilişkin algılanan araçsallık üzerindeki önemli ve olumlu etkisini göstermeleri açısından oldukça dikkate değerdir. Diğer taraftan araştırmada, öğrencilere İngilizce derslerinde öğrendiklerinin ileride işe yarayacağını öğretmen tarafından tutarlı biçimde söylenmesinin aynı etkiyi yaratmadığı saptanmıştır. Bunun bir nedeni, yüzeysel olarak yapılan bilgilendirmenin, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendiklerinin gelecekteki olası sonuçları üzerinde ‘nasıl(lar)’ ve ‘neden(ler)i’ dikkate alarak derin düşünmelerini sağlama potansiyeli içermemesi olabilir. Esasen bu durum, öğrencilerin, öğretmen tarafından yapılan yüzeysel bilgilendirmenin içeriğini çok az ya da hiç dikkate almamalarına yol açarak, derste

konularla gelecek amaçları arasında anlamlı bağlar kuramamalarına neden olabilir (Creten ve diğerleri, 2001).

İkinci neden, öğrencilerin İngilizce derslerinde maruz kaldıkları yüzeysel bilgilendirmenin içeriğinin, aynı ya da birbirine oldukça benzer ifadelerden oluşması nedeniyle bilgilendirmeye ilişkin bir 'aşinalık' geliştirmeleri olabilir (Proust ve Fortier, 2018). Oysa yüzeysel bilgilendirmenin aksine, ayrıntılı bilgilendirme, öğrencilerin kendileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, ayrıntılı bilgilendirilen öğrencilerin, İngilizce derslerindeki konuları gelecek amaçlarıyla ilişkilendirmede kullandıkları ifadelerin çeşitliliğinin, öğretmen tarafından yüzeysel bilgilendirme amaçlı kullanılan ifadelerin çeşitliliğinden daha fazla olması beklenebilir. Bunun anlamı, ABG grubundaki öğrencilerin, YBG grubundaki öğrencilere kıyasla, müdahaleye ilişkin aşinalık geliştirme olasılıklarının çok daha düşük olduğudur. Üçüncü nedense bilgilendirmenin kaynağı olabilir. Başka bir ifadeyle, yüzeysel bilgilendirmenin kaynağının öğretmen, ayrıntılı bilgilendirmenin kaynağının ise öğrencilerin kendilerinin olması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik içten güdülenme (Ryan ve Deci, 2000) düzeylerini artırarak ya da derste işlenen konuları içselleştirmelerine yol açarak (Schuitema ve diğerleri, 2014) veya içselleştirme yönündeki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyerek (De Bilde ve diğerleri, 2011), kişisel amaçlarını İngilizce derslerinin içeriğiyle çok daha detaylı ve doğru biçimde ilişkilendirmelerine imkân verebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarına imkân veren öğrenme ortamlarının, öğrenme sürecinin niteliğini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalarla tutarlıdır (bkz. Chi, 2009). Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin görece pasif oldukları etkinliklerin bile (video izleme vb.), bir derse (örneğin matematik) ilişkin algıladıkları araçsallığı artırdığına yönelik bulgular da mevcuttur (bkz. Puruhito ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla, yüzeysel bilgilendirilen gruptaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin algıladığı araçsallığın, herhangi bir bilgilendirmenin yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı bağlamda algıladığı araçsallığa göre biraz daha belirgin olmasının, şaşırtıcı bir bulgu olmadığı ifade edilebilir. Nitekim bu çıkarım, hem beklenti değer teorisinin fayda değeri (utility value) ve akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik öngörülerıyla (Eccles ve Wigfield, 1995; Wigfield ve Eccles, 1992, 2000), hem de söz konusu teoriyi temel alan araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Chiaburu ve Lindsay, 2008).

Önemli olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce ders başarısının, hem YBG hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Üstelik tekrarlı ölçümler için

kovaryans analizi sonuçları, son-test puan ortalamaları arasında grup değişkeni bağlamında gözlenen bu farklılıkların, grupların ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar dikkate alındığında bile söz konusu olduğunu göstermiştir. Bunun anlamı, ayrıntılı bilgilendirmenin bir sonucu olarak ABG grubunda gözlenen algılanan araçsallığa yönelik artışın, öğrencilerin İngilizce ders başarılarındaki artışı (son-test ve ön-test puan ortalamaları arasındaki fark) anlamlı düzeyde açıkladığıdır. Bu bulgu, bir derse yönelik algılanan araçsallığın, o derse ilişkin akademik başarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Greene ve diğerleri, 2004; Malka ve Covington, 2005; Peteranetz ve diğerleri, 2018). Ancak bu bulgunun, öğretmen etkisiyle birlikte cinsiyet gibi demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olması ve aktif bir kontrol grubuyla (YBG) karşılaştırılarak elde edilmesi nedeniyle, bundan önceki araştırmalardan elde edilen benzer bulguların çok daha güvenilir biçimde yorumlanmasına olanak sağladığı söylenebilir.

Daha önemlisi, Türkiye'deki öğrencilerin genelde İngilizce öğrenmeye yönelik başarı düzeylerinin (Education First, 2018, 2019), özelde ise başarıyla anlamlı düzeyde ilişkilenen İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin (Tuncer ve Akmençe, 2018) önemli bir problem durumu olduğu düşünüldüğünde, ayrıntılı bilgilendirmeye dayalı görece basit bir etkinlik aracılığıyla öğrencilerin gelecek amaçları ve İngilizce derslerinin içeriği arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına imkan vermenin, söz konusu problem durumunun çözümüne yönelik dikkate değer bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Üstelik bu araştırmanın bulguları, İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallığı, yukarıda değinilen görece basit, ancak işlevsel bir etkinlikle artırmanın, yalnızca bu derse ilişkin başarıyı artırmadığını, aynı zamanda bu derse yönelik tutumu da daha olumlu hale getirdiğini göstermiştir. Özetle, ABG grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın deneysel müdahale sonucunda anlamlı düzeyde artması, diğer gruptaki öğrencilerinkine kıyasla, bu gruptaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını da daha olumlu hale getirmiştir. Algılanan araçsallıktaki artışın, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konularla gelecek amaçları arasında kurdukları bağlantıların niteliğine ve niceliğine bağlı olduğuyla birlikte, bu bağlantıların yalnızca bilişsel değil, tutum gibi duyuşsal değişkenlerle de ilişkilendiği düşünüldüğünde (Özçetin ve Eren, 2010), algılanan araçsallıkta gözlenen söz konusu artışın öğrencilerin yalnızca İngilizce derslerine ilişkin olarak algıladıkları önemi değil, bu derslerden hoşlanma/sevme düzeylerini de artırması beklenebilir. Bu yorum, öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin algıladıkları araçsallığın tutumlarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğinin saptandığı araştırmalarla tutarlıdır (Özçetin ve Eren, 2010; tutum ve algılanan araçsallık arasında, farklı

bağlamlarda saptanan anlamlı ilişkiler için ayrıca bkz. Tsai, 2015; Van Calster ve diğerleri, 1987).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, algılanan araçsallıktaki artışın İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısını anlamlı düzeyde azaltması ve bu durumun özellikle ABG grubundaki öğrenciler için belirgin olmasıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonuçları, can sıkıntısında gözlenen bu azalışın, diğer araştırma değişkenlerinden farklı olarak, tümüyle algılanan araçsallıktaki artışa bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın, konuyla ilgili literatürde bir ilk olma özelliği taşıyan söz konusu bulgusu, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendikleri konuları gelecekte nerede, nasıl ve neden kullanacaklarına ilişkin olarak gerçekleştirdikleri gelecek odaklı bir düşünme sürecinin (ayrıntılı bilgilendirme), dersin algılanan araçsallığını/önemini artırmasına ve bunun da sırasıyla, öğrencileri İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısını bilişsel olarak yeniden değerlendirmeye yönlendirmesiyle açıklanabilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, can sıkıntısıyla başa çıkmada bilişsel yeniden değerlendirme stratejilerini kullanmanın (örneğin, bilişsel yaklaşma stratejileri: Dersin önemini kendine hatırlatma, dikkatini derse odaklamaya çalışma vb.), öğrencilerin derslerde daha az can sıkıntısı hissetmelerini sağladığına yönelik dikkate değer sayıda kanıt bulunmaktadır (örneğin bkz. Eren, 2013a, 2013b, 2016; Nett ve diğerleri, 2010).

Can sıkıntısının eğitim ortamlarında sıklıkla hissedilen olumsuz bir duygu olduğu ve akademik başarıyla okulu bırakma niyeti gibi birçok önemli değişkenle güçlü biçimde ilişkilendiği düşünüldüğünde (Mann ve Robinson, 2009; Pekrun ve diğerleri, 2002; Tvedt ve diğerleri, Baskıda), can sıkıntısı değişkenine yönelik olarak elde edilen araştırma bulgusunun, İngilizceyi etkili biçimde öğrenme ve öğretme açısından dikkate alınması gereken önemli bir bulgu olduğu belirtilebilir. Başka bir deyişle, araştırmanın bu bulgusu, genelde okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarında, özelden ise İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısının azaltılmasında, algılanan araçsallığı artırmanın etkili bir yaklaşım olacağını göstermesi nedeniyle oldukça önemlidir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, İngilizce derslerindeki konuların önemine yönelik olarak bir dönem boyunca ve her dersin başlangıcında yapılan yüzeysel bilgilendirmenin, bilgilendirme yapılmamasına göre; ayrıntılı olarak yapılan bilgilendirmenin ise, hem yüzeysel bilgilendirmeye hem de

bilgilendirme yapılmamasına göre, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı büyük ölçüde artırmıştır. İkincisi, detaylı bilgilendirme sonucunda artırılan algılanan araçsallığın, bir yandan öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını daha olumlu hale getirirken, diğer yandan da İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısını anlamlı düzeyde azaltmasıdır. Üçüncüsü ve daha önemlisi, detaylı bilgilendirme sonucunda artırılan algılanan araçsallığın, öğrencilerin İngilizce ders başarılarını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilemesidir.

Yukarıda özetlenen sonuçların, genelde 9. sınıflardaki İngilizce derslerinin öğretim programlarının geliştirilmesi açısından, özelden ise bu derslerdeki öğretim sürecinin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemli doğurgular içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda, öncelikle, 9. sınıflardaki İngilizce derslerinin öğretim programlarında algılanan araçsallığın önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak dikkate alınması gerektiği belirtilebilir. Bununla birlikte, söz konusu programlarda öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrenecekleri konuların gelecek amaçları açısından içerdiği önem/değer üzerinde düşünmelerine ve düşündüklerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlayan detaylı bilgilendirme amaçlı etkinliklere yer verilmesi gerektiği de belirtilebilir. Nitekim bu çalışmada kullanılan ve benzeri etkinlikler (Örneğin, İngilizce derslerindeki konuların gelecek için belirlenen kişisel/mesleki amaçlarla nasıl ilişkilenebileceğine yönelik öyküleştirme etkinlikleri) aracılığıyla yapılan detaylı bilgilendirmeler, öğrencilerin bu derslerde öğretilen konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı artırarak, hem İngilizce derslerine yönelik tutumlarını daha olumlu hale getirebilir hem de İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısını azaltabilir. Bunlar da sırasıyla, öğrencilerin İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkileyebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerin araştırma değişkenleri üzerindeki etkilerinin kontrol edilmeleri nedeniyle, söz konusu demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, 9. sınıflardaki öğrencilerin İngilizce derslerinin konularına yönelik algıladıkları araçsallığı artırmak amacıyla bu derslerin öğretim programlarında yer verilecek etkinliklerin seçilmesinde/oluşturulmasında, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerden çok, seçilecek/oluşturulacak etkinliklerin içeriğine ve gerçekleştirilme süreçlerine odaklanılmasının mantıklı bir yaklaşım olacağı öne sürülebilir.

İngilizce derslerine ilişkin öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi açısından, bu çalışmadan elde edilen bulguların açığa çıkardığı üç belirgin noktanın öneminden söz edilebilir. Birincisi, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinin başında, öğrencilerine dersin

içeriğini oluşturan konuların neler olduğuyla birlikte, bunların öğrenilmesinin neden önemli olduğuna ilişkin olarak yapacakları açıklamaların, öğrencilerin bu konularla gelecek amaçları arasında bağ kurmalarını sağlayacak temel unsurları fark edebilmeleri açısından içerdiği önemlidir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri, derslerinin başlangıcında ve/veya sonunda bu konularla ilgili olarak yapacakları açıklamaların anlaşılır, somut örneklere dayalı olmasına ve mantıklı gerekçeler içermesine dikkat etmelidirler. İkincisi, öğrencilerin, İngilizce derslerinde öğrenecekleri konularla gelecek amaçlarını anlamlı biçimde ilişkilendirmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirecekleri düşünme ve düşündüklerini neden ve nasıl soruları kapsamında yazma gibi bir etkinliğin, İngilizce derslerine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmalarını, daha az can sıkıntısı hissetmelerini ve başarı düzeylerini artırmalarını sağlama açısından içerdiği önemlidir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri, bu ve benzeri etkinlikler aracılığıyla öğrencilerinin İngilizce derslerinin içeriğine ilişkin algıladıkları araçsallığı artırabilirler. Bu da sırasıyla, İngilizce derslerinin bilişsel ve duyuşsal hedeflerine daha etkili biçimde ulaşılmasını sağlayabilir. Üçüncüsü ise, öğrencilerin İngilizce derslerinin konularıyla ilgili algıladıkları araçsallığı artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilebilecek detaylı bilgilendirme amaçlı bir etkinlikte, öğretmenin rehberlik rolünün içerdiği önemlidir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin söz konusu rolü hayata geçirebilmeleri için, bu rolün önemine ve içeriğine ilişkin farkındalık yaratma ve bilgilendirmenin yanında, etkili biçimde uygulanmasını da hedefleyen hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Yukarıda değinilen önemli doğurgularına rağmen, bu araştırmanın bulguları ve bu doğrultuda elde edilen sonuçları; (a) yalnızca 9. sınıflardaki öğrencileri kapsamı; (b) algılanan araçsallığa yönelik deneysel müdahalenin bir dönem süresince işlenen konulara (kelime bilgisi, dilbilgisi vb.) yönelik olması; (c) yalnızca İngilizce derslerindeki konulara yönelik algılanan araçsallığa odaklanması; (d) yarı deneysel desene dayalı olması ve (e) müdahale değişkeni olarak yalnızca ‘algılanan araçsallığı’ dikkate alması gibi sınırlılıkları nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmaların; (a) 10, 11 ve 12. sınıflardaki öğrencileri de içermeleri; (b) algılanan araçsallığa yönelik müdahaleyi bir öğretim yılı süresince işlenen konulara yönelik olarak gerçekleştirmeleri; (c) İngilizce derslerindeki konuların yanında, diğer derslerdeki (örneğin, fizik) konulara ilişkin algılanan araçsallığa da odaklanmaları; (d) gerçek deneysel desenlere dayalı olmaları ve (e) algılanan araçsallığa ek olarak, örneğin, can sıkıntısını da bir müdahale değişkeni olarak belirlemeleri, bu araştırmanın konusuyla ilgili olarak çok daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine yol açabilir.

KAYNAKLAR

- Afshari, M., Shirzadifard, M., & Jahromi, R. G. (2018). Future time perspective and academic achievement: Mediating role of long-term self-regulation and perceived task instrumentality. *Developmental Psychology, 14*(54), 121-134.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behaviour. In D. Albarracin, B.T. Johnson, and M.P. Zanna, (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-221), Erlbaum.
- Aksoy, O. (2018). *Lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını yordayan değişkenler: Boylamsal bir analiz*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Allport, G.W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1-13). John Wiley & Sons.
- Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004)*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309. <https://doi.org/10.3102/00346543064002287>
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 128-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1727/21165>
- Belton, T., & Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education, 37*(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/03057640701706227>
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal, 92*(3), 387-401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1997). *Teaching english as a foreign language*. Routledge, University of London Institute of Education.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chi, M. T. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in cognitive science*, 1(1), 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Chiaburu, D. S., & Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199-206. <https://doi.org/10.1080/13678860801933004>
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.001>
- Clair, T. St., Cook T. D., & Hallberg, K. (2014). Examining the internal validity and statistical precision of the comparative interrupted time series design by comparison with a randomized experiment. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 311-327. <https://doi.org/10.1177/1098214014527337>
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.). *Trends and prospects in motivation research*. (pp. 37-45). Springer.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Demir Ayaz, A., Özkardaş, S. & Özturan, T. (2019). Challenges of English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5, 41-55. <https://doi.org/10.32601/ejal.543778>
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta Vakfı Yayınları.

- Doğru, E. (2014). *Hayal aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik başarı, ilgi ve tutumları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dube, S. R., & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children and Schools, 31*(2), 87-95. <https://doi.org/10.1093/cs/31.2.87>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin, 21*(3), 215-225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Education First (2018). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf> adresinden 12 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Education First (2019). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf> adresinden 20 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Elmalı-Özsaray, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarısı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Elyıldırım, S., & Ashton-Hay, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. In *English Teaching Forum* (Vol. 44, No. 4, pp. 2-21). US State Department.
- Eren, A. (2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(3), 1217-1248.
- Eren, A. (2013a). Öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin görünüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46*(2), 69-90. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001295
- Eren, A. (2013b). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, and four aspects of engagement. *Teaching Education, 24*(3), 302-326. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.724053>

- Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education, 19*(4), 895-924. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9348-8>
- Eren, A. & Coşkun, H. (2015). Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice, 14*(1), 53-75. <https://doi.org/10.1007/s10671-014-9165-9>
- Eren, A. & Coşkun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *Journal of Educational Research, 109*(6), 574-588. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.999364>
- Faisal, R. A. (2019). Influence of personality and learning styles in English language achievement. *Open Journal of Social Sciences, 7*(8), 304-324. DOI: 10.4236/jss.2019.78022
- Fakeye, D. O. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of Social Sciences, 22*(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892803>
- Fallis, R. K., & Opotow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues, 59*(1), 103-119. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007>
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness - the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment, 50*(1), 4-17. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinician sand researchers. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/14805-020>
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fisherl, C. (1993) Boredom at work: a neglected concept. *Human Relations, 46*(3), 395-417. <https://doi.org/10.1177/001872679304600305>
- Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and human task partners. *Computers in Human Behavior, 75*, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed). Pearson.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Graesser, A. C., & D'Mello, S. (2012). Emotions during the learning of difficult material. In B. Ross (Ed.). *Psychology of learning and motivation*. (Vol. 57, pp. 183-225). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4>
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2007). Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision. *Psychological Science*, 18(1), 88-94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01853.x>
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Hamilton, J. A., Haier, R. J., & Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scales: Validation with personality, evoked potential and attention measures. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 183-193. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90050-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90050-3)
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00019-5)
- Husman, J., Hilpert, J. C., & Brem, S. K. (2016). Future time perspective connectedness to a career: the contextual effects of classroom knowledge building. *Psychologica Belgica*, 56(3), 210. doi: 10.5334/pb.282
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4

- Kazazoğlu, S. (2003). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123> adresinden 20 Aralık 2019 tarihinde erişildi.
- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English at primary education: From policy planning to practice. *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools*, 23-41. Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.04.001>
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/01411920802042911>
- Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59(2), 395-398. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.395>
- MEB (2012). 12 yıl zorunlu eğitim. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevap_lar.pdf adresinden 31 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39>
- Miller, R. B., Debacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The links to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*. 26, 250-260. Gale Academic OneFile sitesinden 16 Kasım 2019 tarihinde erişildi.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences,

- pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Morgan, C. T. (1961). *Introduction to psychology*. New York, NY: McGraw Hill.
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168-183. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- Özçetin, N., & Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1(4), 40-47.
- Özüdoğru, F. & Adıgüzel, O. C. (2015). Evaluation of Primary school 2nd grade English language teaching curriculum. *Turkish Studies*, 10(11), 1251-1276.
- Parker, A., & Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *Journal of Educational Research*, 79(5), 313-315. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885697>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Peteranetz, M. S., Flanigan, A. E., Shell, D. F., & Soh, L. K. (2018). Career aspirations, perceived instrumentality, and achievement in undergraduate computer science courses. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 27-44. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.006>

- Proust, J., & Fortier, M. (2018) (Eds.). *Metacognitive diversity: An interdisciplinary approach*. Oxford University Press.
- Puruhito, K., Husman, J., Hilpert, J. C., Ganesh, T., & Stump, G. (2011, October). Increasing instrumentality without decreasing instructional time: An intervention for engineering students. In *2011 Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. F2J-1- F2J-6). IEEE.
- Rostami, M., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationship between gender, perception of classroom structure, achievement goals, perceived instrumentality and academic achievement in English course third grad middle school students (English as second language). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 703-712.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2014). Enhancing student motivation: A longitudinal intervention study based on future time perspective theory. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 467-481. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836467>
- Shaw, S. (1996) Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 274-292. <https://doi.org/10.1080/00222216.1996.11949776>
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be" The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*, 97,335-351. <https://doi.org/10.1348/000712600161862>
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360. <https://doi.org/10.1348/0007099041552314>
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>
- Şahin, H., Çelik, F. & Çatal, Ö. G. (2019). 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136.

- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2018). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Tsai, H. J. (2015). *Exploring college students' motivational beliefs in ability-grouped English classes in Taiwan*, Doctoral dissertation, Durham University.
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(7), 197-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/40720/476236> sitesinden erişildi.
- Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (in press). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American Journal of Psychology*, 1-13. doi:10.2307/1422639
- Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273-299. <https://doi.org/10.1023/A:1026259005264>
- Van Tilburg, W. A., & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36(2), 181-194. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9234-9>
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), 569-595. <https://doi.org/10.1080/00223980309600636>
- Vodanovich, S., & Kass, S. (1990) A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1/2), 115-123. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674051>
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London, UK: Prentice Hall.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Vol: 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002) (Eds.). *Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2
- Zhou, H., & Shi, G. (2019, August). A study of emotional practice in college English teaching. In *2019 5th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2019)* (pp. 645-648). Atlantis Press.

EXTENDED ABSTRACT

Due to the ubiquitous role of English as a Lingua Franca, students are increasingly expected to become efficient users of the English language. Likewise, in Turkey, many educational/curricular attempts have been carried out by the Ministry of National Education (MoNE) to increase students' English as a Foreign Language (EFL) proficiency, such as starting EFL teaching at the earlier phases of education (MoNE, 2012). Nonetheless, the results of recent studies on EFL proficiency (English First, 2018, 2019) showed that when compared to other countries such as China, Greece, and Russia, EFL proficiency of individuals from Turkey is very low. This clearly indicates that EFL learning is a crucial concern for Turkey. Indeed, relevant literature indicates that cognitive (e.g., perceived instrumentality) and affective (e.g., attitude and boredom) variables are significantly and selectively related to EFL students' graded performance regarding English classes, as one of the important indicators of EFL learning, suggesting that these variables should be investigated together in a single study in order to better address the current concerns of EFL teaching/learning. However, these and similar cognitive and affective variables have been either examined in a piecemeal manner or mostly investigated based on the correlational designs. Therefore, this experimental study aimed to examine the effects of increasing ninth grade students' perceived instrumentality of the topics taught in English classes over the course of one semester on their graded performance, attitudes, and boredom. In line with this aim, two research questions were formulated as follows: (1) Do post-

test scores regarding perceived instrumentality, boredom, and graded performance of the students in the experimental groups significantly differ from their counterparts in the control group? (2) Do post-test scores regarding perceived instrumentality, boredom, and graded performance of the students in the experimental and control groups significantly differ from their pre-test scores?

Relevant literature showed that perceived instrumentality was significantly and positively related to student achievement and motivation (Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004). Furthermore, there is evidence that providing comprehensive information, rather than providing superficial or no information regarding the utility value of learning tasks significantly increases student achievement and motivation (Creten, Lens, & Simons, 2001). Thus, it is reasonable to focus on the possible effects of the diverse ways of increasing perceived instrumentality on graded performance, boredom, and attitudes towards English classes. Based on the randomized quasi-experimental design, 93 ninth-grade students were conveniently sampled from the Anatolian High School of a small city located in the Western Black Sea Region. Students were randomly assigned to either experimental groups (i.e., comprehensively informed group, $n = 30$; superficially informed group, $n = 30$) or control group ($n = 33$). A paper was given to students in the comprehensively informed group in each lesson over the course of a semester, and they were asked to write ‘where, when, how and why they will use the topics taught in English class in the future’; whereas, students in the superficially informed group received only a shallow information about the utility value of the topics taught in English classes; namely, ‘what you’ve learned in this lesson will be useful to you in the future’. Students in the control group did not receive any information about the utility value of the topics taught in English classes. All the experimental procedures were carried by the first author of this article with the assistance of the teachers.

The data were obtained through the Perceived Instrumentality Scale (Miller et al. 1999; adapted into Turkish by Özçetin and Eren, 2010, Boredom Scale (Van Tilburg & Igou, 2012; adapted into Turkish by Eren 2016), and Attitude towards English Scale (Altunay, 2004). Additionally, based on a separate sample of ninth and tenth-grade students ($n = 183$), an achievement test was developed by the researchers to assess students’ graded performance. A series of univariate analyses of covariance and repeated measures analyses of covariance were conducted to analyze the data. The possible effects of gender, age, and teacher were also examined in the analyses. The results of the preliminary analyses showed that pre-test scores of the research variables did not significantly differ across the study groups. The results further

demonstrated that students in the comprehensively informed group perceived the topics taught in English classes as more important to attain their future goals than their counterparts in the other study groups, suggesting that enabling students to comprehensively connect the content of the topics taught in English classes with their future goals were significantly more effective than only reminding them the utility value of the topics. The results also showed that students in the comprehensively informed group held more positive attitudes, felt lower levels of boredom, and got higher achievement scores regarding English classes than their counterparts in the other study groups. Likewise, the results of the repeated measures analyses of covariance clearly showed that the changes in attitudes, levels of boredom, and graded performance of the students in the comprehensively informed group were more remarkable than the changes in attitudes, levels of boredom, and graded performance of the students in the other study groups.

Therefore, students should be informed comprehensively about the utility value of the topics taught in English classes. By doing so, teachers could significantly affect their students' graded performance, lead them to hold more positive attitudes, and help them to reduce their boredom in English lessons. The results also contribute to the current EFL programs for ninth-graders by suggesting that these programs should contain activities allowing students to reflect on their learning experiences because such activities lead students to connect better the content of English classes with their future-related personal goals. Nevertheless, this study has several limitations that should be addressed in future studies. First, study groups consisted of only a small number of students. Second, study groups included only the ninth graders. Finally, students' levels of boredom were assessed through the single-item scale. Thus, future studies in which these limitations are addressed diligently could broaden the current understanding of effective EFL teaching and learning.



YABANCI DİL SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI ÜZERİNE DURUM TESPİTİ ÇALIŞMASI ¹

Harun GÖÇERLER²

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.737648	Edebiyat fakültesi öğrencilerinden gerek entelektüel gelişimleri açısından içsel bir faktör olarak, gerekse okudukları bölümün bir gereği olarak belirli düzeyde okuma alışkanlığına sahip olmaları beklenir. Söz konusu olan yabancı dil edebiyat bölümü öğrencileri ise, aynı zamanda yabancı dilde kitap ve metin türlerinin de okunması gerekliliği dil bölümü öğrencilerinden beklentinin bir kat daha arttığı anlamına gelmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak bu çalışmada Alman, Fransız ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşan 107 katılımcıya gerek ana dillerinde gerekse öğrenimini aldıkları yabancı dildeki okuma alışkanlıkları hakkında fikir edinebilmek amacıyla 12 sorudan oluşan bir anket uygulaması yapılmıştır. Betimleyici tarama modelinin temel alındığı çalışmada sorular nitel ve nicel türde hazırlanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler, öğrencilerin hem ana dilde hem de öğrenimini gördükleri yabancı dilde çok okur ve orta seviyede okur kategorisine girdiğini göstermektedir. Fakat ana dilde ve yabancı dilde okunan metin türleri birbirinden farklılık göstermektedir. Öğrenciler ana dilinde daha çok basılı yayın olarak roman okuma eğiliminde iken, yabancı dilde okudukları farklı metin türlerini dijital ortamda okumayı tercih etmektedir. Yabancı dilde okuma yapılmasının en büyük sebeplerinden biri de yabancı dil bilgisini geliştirmektir. Bunun yanında edebiyat bölümü öğrencilerini okumaya en çok teşvik edenin derslerine giren öğretim elemanları olduğu tespit edilmiştir. Anketten elde edilen en önemli sonuçlardan biri de öğrencilerin okuyacakları metni kendilerinin seçmek istemesidir. Ders icabı zorla metin okumaktan zevk almadığını ve bunu gereksiz bulunduğunu belirten öğrenci sayısı toplam katılımcıların yarısına yakındır.
<i>Makale Geçmişi:</i> Başvuru 14.05.2020 Kabul 15.10.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i> Okuma, yabancı dil, okuma alışkanlığı, edebiyat bölümü.	

A CASE STUDY ON READING HABITS OF SENIOR FOREIGN LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.737648	Students of Faculty of Letters are expected to have a certain level of reading habits both as an internal factor in intellectual development, and as a requirement of their department. Expectations from students in foreign language departments about the necessity of reading foreign language books and text types have increased recently. This descriptive survey study aimed to investigate the native and foreign language reading habits of 107 senior students in Tekirdağ Namık Kemal University, Faculty of Arts and Letters, German, French and English Literature Departments.. To this aim, a survey of 12 qualitative and quantitative questions was developed and administered to the participants prepared. Findings showed that students fell into the category of advanced and moderate level readers in both native and foreign language. However, text types read in native and foreign language differed. Whereas students tended to read native language novels more in published form, they preferred to read different foreign language different text
<i>Article History:</i> Received 14.05.2020 Accepted 15.10.2020	
<i>Keywords:</i> Reading habit, foreign language, reading, literature department.	

¹ Bu araştırma makalesine ait anket çalışmasının etik kurul onayı Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı'ndan T2020-408 Sayı numarası ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, hgocerler@nku.edu.tr, OrcID: 0000-0002-2394-3795

types in digital media. One of the most significant reasons reported for reading in a foreign language was to develop foreign language knowledge. It was also found that the most encouraging factor for students in literature departments was the lecturers. One of the most important results of the survey is that students want to choose the reading text themselves. Almost half the participants stated that they did not enjoy reading compulsory texts as a requirement of courses and found it unnecessary.

1. GİRİŞ

Bilginin günlük hayatımızda sürekli evrilerek artması, 20. yüzyıla nazaran daha mobil hale gelen insanlar arasındaki iletişimin bilgiye ve genel kültüre dayalı olarak daha sağlam temeller üzerinde yapılandırılması, temelde okuma eyleminin de içinde bulunduğu birçok etkinlik sayesinde şekillenmektedir. Odabaş, Odabaş ve Polat (2008: 433)'a göre okuma eylemi; “*Belirli dilsel kurallara uyularak oluşturulmuş yazılı iletileri duyu organları yoluyla algılayıp kavrama, anlamlandırma, yorumlama, düşünce üretme ve yargıya varma evrelerinden oluşan bütünsel bir süreç*”tir. Bu eylem, kişiyi çağımız modern insanı haline getiren en etkili araçlardan biri olmuştur.

Çağımız modern insanı kavramı kullanılırken, nitelikli okuma alışkanlığına sahip olan, okuduğunu anlayan, doğru yorumlayan ve öğrendiklerini sürekli geliştiren, meraklı ve düşünen bireylerin kastedildiği unutulmamalıdır (Çoban, İleri & Temir, 2018: 52). Bu düşünce ile günümüz eğitim sistemlerinin başlıca hedefinin bilgiye ulaşma yollarının kazandırılmasının yanında, onu ilerletme, yorumlama ve kişisel gelişime destek olma gibi araştırmaları teşvik etmek olduğu düşünülürse, çağımız modern insanının temelde hangi özelliklere sahip olması gerektiği de ortaya çıkmış olur. Tam da bu noktada eğitim sistemimiz içinde öncelikle eğitimcilere düşen en önemli görev, yaşam boyu öğrenme bilincini öğrencilerine aşlamak için okuma alışkanlığının bireysel ve istendik bir tercih haline gelmesini sağlamaktır.

Çoban ve ark. (2018: 53) göre; “medeni insanın önemli ve sürekli ihtiyaçlarından olan okumanın bir alışkanlık haline gelmesi, kişinin günlük hayatının vazgeçilmez bir bireysel eyleme dönüşmesi okuma alışkanlığı olarak nitelendirilir”. Fakat bunun bir alışkanlık halini almasının belki uzun yıllar alabilecek bir süreç olduğunu unutmamak gerekir (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007: 5). Nitekim bu alışkanlığın kazanılmasındaki en önemli dönem “bedensel ve ruhsal değişmelerin yoğun biçimde yaşandığı çocukluk ve gençlik dönemleridir” (Yılmaz, Köse & Korkut, 2009: 22). Konuya bu açıdan yaklaşıldığında okumanın “aslen kolay öğrenilen, fakat alışkanlık haline gelmesi, birçok duyuşsal özelliklerin bir araya gelmesi ile mümkün olan bir eylem olduğunu belirtmek yerinde olacaktır” (Arslan, Çelik & Çelik, 2009: 114). Bu yüzden

bireylere okuma alışkanlığı kazandırma amacının, ilköğretim yıllarından yükseköğretime kadar eğitim sisteminin her aşamasında üzerinde ciddiyetle durulması gereken bir konu olduğu aşikârdır.

Okuma alışkanlığı konusu dil ve kültür edinimi, boş zaman aktivitesi, akademik gereklilikler, merak, kişisel gelişim, günlük rutinden kurtulma isteği gibi birçok farklı başlık altında ele alınıp incelenebilecek geniş kapsamlı bir olgudur. Günlük yaşamımızda adım attığımız her mekânda, mutlaka okuyacak bir nesne görmekteyiz. Bilgi edinme hedefi ile olsun ya da olmasın, hayatın her adımında bilinçli ya da bilinçsizce yapılan yüzlerce okuma, bazen insanların iradeleri dışında birçok bilgiyi bilinçaltına kaydetmelerine vesile olur. Günlük hayatta karşılaşılan okuma imkânlarının farklılığı ve çok boyutluluğu, aynı zamanda insanların okuma seçimlerinin ne kadar farklı ve geniş olabileceğini de göstermektedir. Bu bağlamda okuma kavramının insanların zihninde değişip yeni bir boyut kazanmasına yol açan teknolojik yeniliklerin etkilerinin de okumada çok çeşitlilik ve tercih imkânlarının yelpazesinin genişlemesi anlamında göz ardı edilmemesi gerekir. Teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan sosyo-kültürel akımlar ve yeni teknolojik araçların insanların bunları yeni hedeflerle kullanma alışkanlıklarının yaygınlaşmasının boş zaman aktivitelerinde, okulda, yeni öğrenme çeşitlerinde ve tabii ki gençlerin belki de iyi bir eğitim süreci geçirmelerinin en anlamlı noktası olan okuma alışkanlıklarında da yansımaları olmuştur (Göçerler, Atik & Demir, 2017: 264).

Fakat okuma olgusu özelinde söz konusu olan, karşımıza çıkan her türlü yazıyı okuyup okumamaktan öte, okuduğumuz yazıların hangi niteliklere sahip olduğu ve okuyanın yazıya hangi bakış açısıyla yaklaştığıdır (Bayat & Çetinkaya, 2018: 986). Bu durum da kendi içerisinde zamanla kazanılabilen belli kabiliyetler ve stratejiler gerektirir. Bireylerin sadece kendi dillerinde yazılan ürünleri okumaları değil, aynı zamanda farklı dillerde yazılmış olan ürünleri de okumaları onların hayata bakış açılarının gelişmesine, farklı kültürel öğelerin günlük hayattaki önemini kavramalarına, toplam kişilik gelişimine ve makro düzeyde ise toplumsal bilincin de farklı konularda çeşitlenip renklenmesine vesile olacaktır.

Bu anlamda nitelikli okuma kabiliyetine sahip olması gereken kitlelerin en başında belki de üniversitelerimizde edebiyat bölümlerinde öğrenim görmüş ya da görmekte olan gençlerin gelebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, söz konusu grup özellikle yabancı dil alanında edebiyat tahsili görüyor ise, kendi dilinde edinmiş olması gereken nitelikli okuma kabiliyetinin yanı sıra yabancı dilde okuma alışkanlığı da kazanmış olmalıdır. Çünkü “ana dilde çok okuyan bir öğrenci, yabancı dilde de bu alışkanlığını yitirmeyecek ve daha çok öğrenecek, sözcük dağarcığını genişleterek, okuduğunu çözümleyecek ve anlayacaktır” (Genç, 1995: 74).

Edebiyat bölümü öğrencileri ancak söz konusu kabiliyet ve alışkanlık sayesinde farklı bir kültürün ürünü olan eserleri anlayıp yorumlayabilir, o eserlerden çıkarımlarda bulunabilir ve o çıkarımları kişisel gelişim süreçlerinin birer parçası sayabilir. Nihayetinde zaman içerisinde içinde yaşadıkları topluma da sosyo-kültürel anlamda renk katabilirler.

Fakat tüm bunların yanında yabancı dil alanında edebiyat bölümlerinde öğrenim gören gençler, okuma alışkanlığına sahip olsalar ya da nitelikli okuma becerilerini ana dillerindeki okuma etkinlikleri ile geliştirebilmiş olsalar bile, yeterli yabancı dil becerisine de sahip değilseler, okuma süreci daha başlamadan bitmiş denebilir. Bu düşüncelerden yola çıkarak bu araştırmada Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı, Fransız Dili ve Edebiyatı ile İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümleri son sınıf öğrencilerinden oluşan 107 katılımcıya yabancı dilde kitap okuma alışkanlıkları hakkında nitel ve nicel sorular içeren anket çalışması uygulanmıştır. Çalışma, öğrencilerin üniversite öğrenimleri boyunca yabancı dilde okuma alışkanlıkları özelinde gelişim gösterip gösteremediklerini yine onların gözünden tespit etmeyi amaçlamaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite son sınıfta yabancı dil edebiyat öğrenimi görmekte olan öğrencilerin anadilde ve öğrenimini görmekte oldukları yabancı dildeki okuma alışkanlıklarına dair tespitlerde bulunmak, ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişmesi sürecinde etkili olan faktörler üzerine görüşler elde etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada asıl hedef, katılımcıların her ne kadar yabancı dildeki okuma alışkanlıklarına dair verileri tespit etmek olsa da onların ana dillerindeki okuma alışkanlıklarına yönelik sorular da mevcuttur. Çünkü bir okuyucunun ana dilindeki okuma becerisinin ikinci ya da yabancı dildeki okuma becerisinin gelişimi için bir etken olduğu birçok araştırmacı tarafından savunulan bir durumdur (Durmuşçelebi & Sarıcaoğlu, 2009: 3; Pekkanlı & Kartal, 2010: 92)

Araştırmaya katılımcı olarak destek vermeyi kabul eden örneklem grubundan olduğu gibi, evren grubundan da beklenen, edebiyat bölümü öğrencisi olarak yükseköğrenim kurumunda geçirdikleri süre boyunca öğrenimini gördükleri dilde, anadilinde olduğu kadar olmasa da belli bir düzeyde okuma alışkanlığı geliştirebilmiş olmalarıdır. Eğer bu alışkanlığın gelişmemesi gibi bir durum söz konusu ise, buna sebep olan faktörlerin de anket katılımcılarının

bakış açısından ortaya konulması ve çözüm önerileri sunmak da bu araştırmanın ikincil hedefidir.

2.2. Araştırma Grubu ve Yöntem

Bu araştırma, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman – Fransız ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında lisans öğrenimi görmekte olan son sınıf öğrencilerine çoktan seçmeli şıklardan birini seçmeleri ve aynı soruya yönelik olarak fikirlerini aktarabilecekleri şekilde kurgulanan toplam 12 sorudan meydana gelen ve betimleyici tarama modeli temelinde hazırlanan bir anket yoluyla toplanan verilere dayanarak yapılmıştır. Anket çalışmasının etik kurul onayı Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı’ndan 20.02.2020 tarihli 2020-408 Sayı numarası ile alınmıştır.

Araştırmaya Almanca bölümünden 31, Fransızca ve İngilizce bölümlerinden ise 38’er öğrenci katılım sağlamıştır. Gönüllülük esasına göre ankete katılım sağlayan toplam 107 öğrencinin genel olarak kitap okuma alışkanlığının olup olmadığı, okuduğu kitapları hangi kanallardan temin ettiği, okuduğu metinlerde dijital mi yoksa analog okumayı mı tercih ettiği, anadilinde ve eğitimini aldığı yabancı dilde kitap okuma alışkanlığı olup olmadığı, yılda kaç kitap okuduğu, eğitimini aldığı yabancı dilde kitap haricinde ne tür metinler okumayı tercih ettiği, kitap okumuyorsa sebebi, kitap okumanın kişilik gelişimine katkı sağlayıp sağlamayacağı konusunda öğrencilerin görüşü, yükseköğrenimleri süresince kendilerini okumaya özendiren faktörler gibi sorular yöneltmiştir.

Nitel ve nicel sorulardan oluşan karma sormaca yöntemine dayalı söz konusu araştırma ile elde edilen nicel verilerin, öğrenciler tarafından aktarılan nitel veriler ile de desteklenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç, karma araştırma yönteminin genel özellikleri ile de paralellik göstermektedir (Baki & Gökçek, 2012).

Araştırmada veri toplamada araç olarak kullanılan anket, araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. “Anketler, ölçekten farklı olduğu için, bir toplam veya ortalama puandan bahsetmek mümkün değildir. Bu nedenle ölçeklerdeki gibi teknik anlamda güvenilirlik ve geçerlilik kavramlarından söz edilememektedir” (Çoban & ark, 2018: 56). Bu araştırmada, kullanılan ölçme aracı bir anket olduğu için güvenilirlik analizi de yapılmamıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda, anket sorularından elde edilen veriler aktarılacak ve her bir sonuçtan sonra gerekli görülen kısımlar için yorumlara da yer verilecektir.

3.1. Genel Olarak Okunan Kitap Türleri

Okuduğu kitap türünü genel olarak “roman” başlığı altında sınıflandıran 28 kişi olduğu görülürken, bunu alt başlıklarda detaylı olarak sunan öğrencilerin okuduğu türler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Öğrencilere yöneltilen soruda ne tarz kitaplar okudukları sorulduğundan dolayı, öğrenciler cevaplarda tek bir kitap türü vermek yerine, okumayı sevdikleri türleri sıralamayı tercih etmiştir. Bundan dolayı öğrenciler tarafından en çok tercih edilen kitap türleri anketlere verilen cevaplardaki sayılara göre sıralanmıştır. Aşağıdaki verilerin incelenmesinde her bir öğrencinin birden fazla edebî metin türünü okuduğunu belirtmiş olduğu göz önüne alınmalıdır. Buna bir öğrenci iki edebî ürün türünü okuduğunu belirtirken, bir başkası dört ya da beş farklı türde edebî ürün okuduğunu dile getirmiş olabilir.

Tablo 1

Katılımcıların hangi tarz kitaplar okumayı tercih ettiklerini gösteren tablo

Klasikler	Bilim Kurgu	Roman	Fantastik	Psikolojik	Polisiye
f:42 (%44.94)	f:28 (%29.96)	f:28 (%29.96)	f:18 (%19.26)	f:18 (%19.26)	f:17 (%18.19)
Felsefe	Tarih	Kişisel Gelişim	Macera	Otobiyografi	Distopik kitaplar
f:16 (%17.12)	f:13 (%13.91)	f:10 (%10.07)	f:10 (%10.07)	f:8 (%8.56)	f:6 (%6.42)
Şiir	Gerilim	Deneme	Kısa Öykü	Siyasi	Romantik
f:6 (%6.42)	f:6 (%6.42)	f:5 (%5.35)	f:5 (%5.35)	f:3 (%3.21)	f:3 (%3.21)
Komedi	Yeraltı edebiyatı	Dini	Finans	Araştırma Yazıları	
f:2 (%2.14)	f:2 (%2.14)	f:1 (%1.07)	f:1 (%1.07)	f:1 (%1.07)	

Anket sorusuna verilen cevaplarda roman, 28 öğrenci tarafından tek bir kategoride ele alınsa da klasikler, bilim kurgu, fantastik, psikolojik, macera, gerilim, deneme, romantik, yer altı edebiyatı gibi alt başlıklar da romanın alt sınıfları olarak ele alındığında öğrencilerin en severek okudukları türün roman olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat alt kategori olarak ise tüm

öğrenciler arasında en sevilen roman türünün klasikler olduğu anlaşılmaktadır. Roman türleri dışında, öğrencilerce en tercih edilen tarz olarak tarih kitapları gelmektedir.

3.2. Kitapların Hangi Kanallardan Edinildiği

Tablo 2

Okunan kitapların hangi yollardan temin edildiğini gösteren tablo

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
İlk elden satın almak	<i>f: 81</i>	<i>(%86.67)</i>
Dijital Medya	<i>f: 36</i>	<i>(%38.52)</i>
Kütüphane	<i>f:22</i>	<i>(%23.54)</i>
Korsan yayın satın almak	<i>f:5</i>	<i>(%5.35)</i>

Şıklara verilen cevaplardan yola çıkarak, ankete katılım sağlayan öğrencilerin okudukları kitapları tek bir kanaldan değil, farklı kanallardan temin etme yolunu seçtikleri anlaşılmaktadır. Temin yolları arasında en popüler olan ise öğrencilerin orijinal kitap almaya gayret etmeleridir. Orijinal basılı kitap almayan öğrencilerin ise metinleri dijital medya yoluyla temin ettikleri ya da kütüphaneden ödünç aldıkları görülmektedir. Korsan yayın satın almak durumunda olduğunu belirten öğrenci sayısı ise beştir.

Ankete katılanların hepsinin belirli bir ekonomik gelir sınıfına ait ve ekonomik olarak çoğunlukla dış kaynaklara bağlı bireyler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, büyük çoğunluğun orijinal kitap almayı tercih ediyor olması takdir edilmesi gereken bir durumdur. Bu sonuçtan anlaşılıyor ki ankete katılan edebiyat bölümü öğrencileri edebî eserin üretim sürecine ve verilen emeğe saygı duymaktalar.

3.3. Tercih Edilen Metin Türlerinin Hangi Ortamda Okunduğu ve Sebepleri

Yirmi öğrenci edinmiş oldukları metinleri dijital ortamda okumayı tercih ettiğini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak ise dijital ortamın her yerde pratik okuma olanağı sunması (*f: 4*), dijital kitapların kolay temin edilebilmesi (*f: 4*), dijital kitapların basılı kitaplara nazaran daha uygun fiyatlı olması (*f: 5*), aynı zamanda karanlıkta okumak açısından daha konforlu olması (*f: 1*), kolay taşınabilmesi (*f: 1*) ve öğrencinin Kindle sahibi olması (*f: 1*) öne sürülmektedir.

Fakat ankete katılım sağlayan kişi sayısının 107 olduğu göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil edebiyat bölümü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (*f: 87*) basılı kitap okumayı tercih ettiği görülmektedir. Öğrencilerin basılı kitap okumayı tercih etme sebepleri arasında ise

kâğıda dokunmak, kâğıt kokusunu hissetmek ve kâğıttan okumaktan zevk almak birinci tercih sebebi olmuştur (*f*: 37). İkinci olarak, öğrenci kâğıttan okurken dijital okumaya nazaran daha iyi odaklanabildiklerini dile getirmiştir (*f*: 14). Kendi kütüphanesini kurmak niyetinde olduğunu belirten (*f*: 11) ve göz sağlığını korumak için kâğıttan okumayı tercih ettiğini (*f*: 11) söyleyenlerin sayısı eşittir. Tüm bu sebeplerin dışında, basılı metinler okuyucuya kolayca not alabilme olanağı sunduğu için basılı yayın okumayı tercih ettiğini belirten katılımcı sayısı ise yedi kişidir (*f*: 7). Basılı kitabı daha gerçekçi bulanların sayısı dört iken, basılı metinleri daha erişilebilir (*f*: 2) ve keyifli (*f*: 1) bulanlar da son iki sırayı paylaşmaktadır.

Birçok araştırmacıya göre dijital erişim imkânlarının çoğalması, gençlerin dijital dünya ile gitgide daha fazla etkileşim halinde bulunması durumu, onların kitap okuma alışkanlıklarının da dijital metinler yönünde değişeceği şeklindedir (Boesken, 2002; Chaouli, 2013; Duran & Alevli, 2014; Franzmann, 2001; Karolak, 2002; Schön, 1995). Fakat bu anketin sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, üniversitede yabancı dil edebiyat bölümü okumakta olan mezun olma adayı öğrencilerin tercihleri son tahlilde mutlaka basılı metinler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu konuda öğrencilerin sunmuş oldukları gerekçeler de makul gerekçeler olarak değerlendirilebilir.

3.4. Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Alışkanlığı Olup Olmadığı

Sadece edebiyat bölümü öğrencilerinin değil, genel olarak üniversite öğrencilerinin güçlü okuma alışkanlıklarına sahip olması, hayatın da olağan akışı çerçevesinde beklenen bir durumdur (Yılmaz & ark, 2009: 22). Dolayısıyla bu soruya toplam 107 öğrencinin 102'sinin olumlu yanıt vermiş olması, onların en azından ana dillerinde belli bir okuma kültürüne sahip olduğunu ve bu alışkanlığı öğrenimini görmekte oldukları yabancı dil alanında da kullanacakları varsayılabilir.

3.5. Yılda okunan Türkçe kitap sayısı

Bir önceki soruya verilen cevabın sınaması olarak katılımcılara anadillerinde yılda kaç kitap okudukları sorulduğunda alınan cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3

Katılımcıların yılda kaç kitap okuduklarını gösteren tablo

10'dan az	11-20 arası	21-30 arası	30'dan çok	Hiç okumayan
<i>f</i> :43-(%46.1)	<i>f</i> :32-(%34.24)	<i>f</i> :27-(%28.89)	<i>f</i> :13-(%13.91)	<i>f</i> :9-(%9.63)

Tablodaki sonuçlar incelenecek olursa, her üç edebiyat bölümünden ankete katılan öğrencilerin bir önceki soruya verdikleri yanıtın bu soruya verilen yanıtlar ile tutarlılık gösterdiği görülebilir. Bu bağlamda, ankete katılanların beyanlarına göre yıllık kitap okuma sayıları araştırmacının beklentisinin üzerindedir. Odabaş v.d.'nin (2008: 436) yapmış oldukları çalışmada, okuma alışkanlığı düzeylerini okuyucuların yıl içerisinde okudukları kitap sayısına göre üç aşamada sınıflandırdıkları görülmektedir. Buna göre;

- Az okuyan okur tipi: yılda 5 ve daha az sayıda kitap okuyanlar,
- Orta düzeyde okuyan okur tipi: yılda 6 ila 11 arasında kitap okuyanlar,
- Çok okuyan okur tipi: yılda 12'den fazla kitap okuyanlar.

Bu görüşe göre, anket katılımcısı olan 107 kişinin yarısından fazlasının çok okuyan okur tipine göre sınıflandırılacağı söylenebilirken, 43 öğrenci de orta düzeyde okuyucu olarak adlandırılabilir.

3.6. Öğrenim Görülen Bölüm ile İlgili Türkçeye Çevrilmiş Olan ya da O Yabancı Dilde Orijinal Eser Okunup Okunmadığı Konusu

Bu soruya dair verilen yanıtlarda öğrencilerin tamamına yakını (*f*: 101) öğrenim gördükleri dilde ya da söz konusu dilde yazılıp Türkçeye çevrilmiş eserleri okuduklarını beyan etmiştir. Bu soruya verilen yanıtların bu denli olumlu olması, öğrencilerin söz konusu eserleri belki de aldıkları derslerin birer konusu olarak okumuş olabilecekleri düşüncesini akla getirecektir. Bu yüzden söz konusu tarzda kitap okunup okunmadığından ziyade adı geçen tarzda öğrenim gördükleri alanda kaç kitap okudukları da öğrencilere sorulabilecek bir diğer soru olabilir. Bu yüzden öğrencilerin gerçekten okuma alışkanlıklarının bir sonucu olarak mı, yoksa ders gereği mi bu kitapları okuduğunu test edebilmek için anket içerisinde yöneltilmiş olan diğer sorulara verilen yanıtları da dikkate almak gerekecektir. Fakat sayının bu denli yüksek olması, gençlerin entelektüel gelişim süreçlerine yatırım yapmakta olduklarının bir göstergesi olarak her hâlükârda sevindirici bir neticedir denebilir.

3.7. Öğrenim Görülen Bölüm ile İlgili Kitap Haricinde Okunan Metin Türleri

Öğrencilerin öğrenim gördükleri dilde kitaptan başka ne okudukları sorulduğunda verdikleri yanıtlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrenim görülen dilde kitap dışında okunan metin türleri

e- Dergi	e- Makale	e- Gazete	Bilim kurgu	Şiir	
f:21	f:19	f:17	f:11	f:7	
Tarih yazıları	Kişisel gelişim yazıları	Araştırma yazıları	Kısa öykü	Tweet, Caps, Karikatür	Okumuyorum
f:7	f:6	f:6	f:4	f:4	f:5

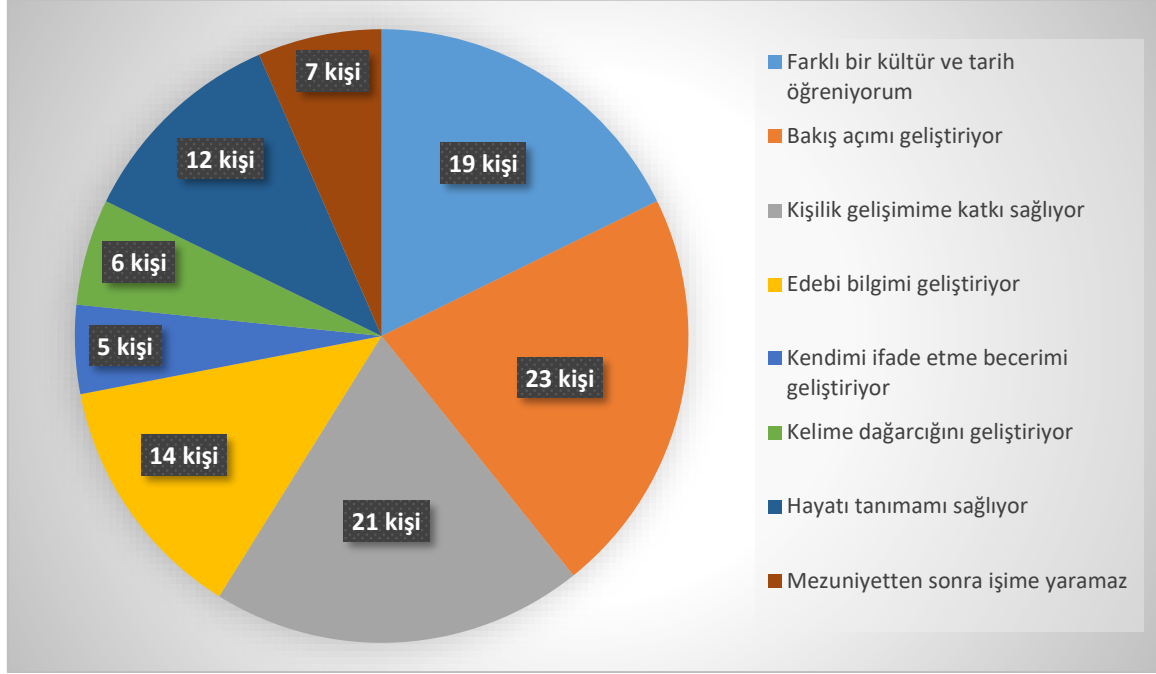
Tabloda sunulan sonuçlara göre 21 öğrenci, ilgi alanlarına hitap eden ve öğrenim görmekte olduğu dilde yayımlanan e-dergileri okumaktan hoşlandığını belirtmiş, 19 öğrenci ise e-makale okuduğunu belirtmiştir. Söz konusu makalelerin nitelikleri incelendiğinde ise öğrencilerin bu soruya verdikleri nitel cevaplardan yola çıkarak söz konusu makalelerin, onların ilgi alanlarına hitap eden konularda, gazete ve dergilerde köşe yazısı olarak yayımlanan makaleler olduğu anlaşılmıştır. Tabloda dikkat çeken bir diğer sonuç ise, yabancı dil edebiyat bölümü son sınıf öğrencilerinin 17 tanesinin öğrenim görmekte oldukları dilde e-gazete okuma yönünde alışkanlık sahibi olmasıdır. Bunu 11 kişi ile bilim kurgu yazıları, 7’şer okuyucu ile de şiir ve tarih ile ilgili yazıları okumakta olanlar gelmektedir. Öğrenim görmekte oldukları dilde kişisel gelişim ve araştırma yazılarını da okumayı tercih edenlerin sayısı eşittir (f: 6). Son sırada ise 4’er kişinin yabancı dilde okumayı tercih ettiği kısa öykü, caps, tweet ve karikatür türleri yer almaktadır.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi yabancı dil edebiyat bölümü son sınıf öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinde kitap dışında çok farklı alanlarda yabancı dilde yazılmış metinleri okuma eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Bu sonuç da söz konusu öğrenci kitlesinin okuma alışkanlığının sadece kitap üzerinde yoğunlaşmadığını, bilakis öğrencilerin farklı ilgi alanlarına göre de yabancı dilde metin okumaya eğilim gösterme yolunda olduğunu ortaya koymaktadır.

3.8. Öğrenim Görülen Bölüm ile İlgili Eserlerin Kişilik Gelişimine Katkısı Olup Olmayacağı Konusunda Görüşler

Şekil 1

Bölüm ile ilgili eserlerin kişilik gelişimine katkısı ile ilgili grafik



Bu soruya 100 öğrenci olumlu yanıt verirken, 7’si olumsuz yanıt vermiştir. Öğrenciler, bölümlerinde öğrenimini gördükleri yabancı dilde yazılmış olan edebî eserlerin ve diğer metinlerin kişilik gelişimlerini olumlu şekilde etkilediğini yedi ana başlık altında özetlemiştir. Fakat sadece yedi öğrenci bölümü ile ilgili olarak okumak durumunda kaldığı kitapların mezuniyetten sonra hiçbir işine yaramayacağını belirtmiştir.

Bu soruya verilen olumlu yanıtlar incelendiğinde, özellikle “*Kelime dağarcığımı geliştiriyor*” ve “*Kendimi ifade etme becerimi geliştiriyor*” ifadeleri, katılımcıların yabancı dil bilgilerini geliştirmek amacıyla da yabancı dilde okumalar yapmaya olumlu baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Günümüzde yabancı dilde öğrenim faaliyetinde bulunmakta olan dil ve edebiyat bölümü öğrencilerinin, öğrenim gördükleri yabancı dili büyük oranda –İngilizce hariç olarak- üniversitede öğreniyor olması, onların yükseköğrenim hayatları boyunca söz konusu dildeki becerilerini geliştirmelerini de gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla yukarıda anılan iki önemli ifade, öğrencilerin üniversite son sınıfa geldiklerinde dahi dil becerilerini geliştirmek yönünde çabalarının olduğunun bir göstergesi olarak ele alınabilir. Öğrenciler safhada yabancı dilde farklı metin türleri okumayı bir etken olarak görmektedirler.

3.9. Öğrenim Görülen Bölüm ile İlgili Kitap Okunmamasının Sebepleri

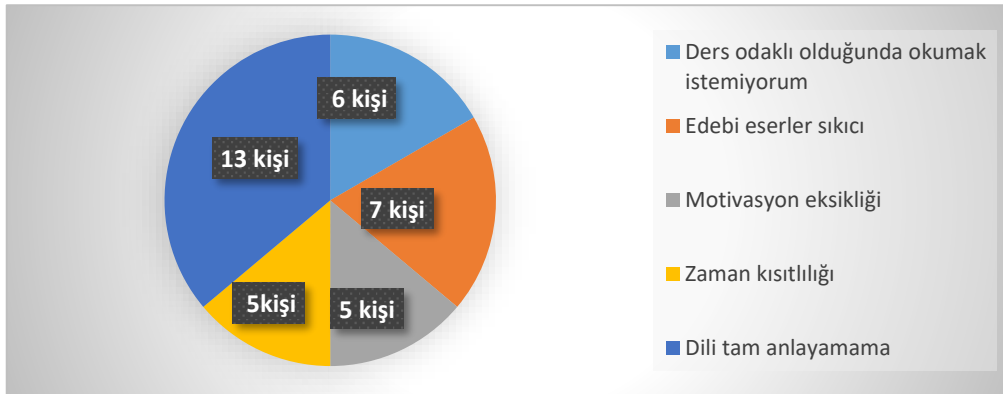
Bu soruyu öğrencilerin büyük çoğunluğu yanıtlamamıştır. Fakat soruya verilen 36 yanıtta bakılacak olursa, 13 kişinin bölüm ile ilgili kitap okunmamasının sebebi olarak yabancı dil bilgilerinin söz konusu kitapları anlama konusunda yeterli olmadığı anlaşılır. 6 öğrenci ise kitap okuma tercihinin ders dışı konular ile ilgili kitaplardan yana olduğunu dile getirmiştir. Bu sonuç, söz konusu 6 kişinin daha ziyade okuduğundan haz almayı istedikleri ve kendi seçebildikleri metinleri okumayı tercih edebileceklerini düşündürmektedir. Nitekim Bayat ve Çetinkaya (2018: 986)'ya göre de haz için okuma, bireylerin kişisel seçimleri sonucunda gerçekleşen bir edimdir ve “belirli bir yerle ve zamanla sınırlandırılması güç olan bu tür okumanın tanımında okul bağlamından 'sıyrılma'(!) göze çarpar”.

Mecbur kılınma, bu öğrenciler için okuma faaliyetini kendileri adına motivasyon düşürücü bir etken haline getirmektedir. Ankete katılan 7 kişi ise edebiyat bölümü öğrencisi olmasına rağmen, edebî eserlerin sıkıcı olduğunu belirtmiş ve bu sebepten dolayı bölüm ile ilgili kitap okumadığını dile getirmiştir. Fakat bu sonuç, söz konusu öğrencilerin hiçbir okuma alışkanlığına sahip olmadıkları anlamına gelemez. “Çünkü üniversite öğrencisi, profesyonel bir öğrenci olmalıdır. Sadece ders çalışan not ezberleyen bir canlı türü değildir” (Yılmaz & ark, 2009: 29). Bu düşünce ile bundan önceki sorulara verilen yanıtlar da göz önüne alınarak, bu soruya kitap okumama sebeplerini ders ile ilişkilendiren anket katılımcılarının ders içeriği haricinde çok farklı türde metinleri okuma eğiliminde olabilecekleri de değerlendirilebilir.

5'er öğrenci ise bu konuda yeterli motivasyonu olmadığını ya da yeterli zamanı olmadığı için bölüm ile ilgili yabancı dilde yazılmış kitap okumayı tercih etmediğini belirtmiştir.

Şekil 2

Öğrenim görülen bölüm ile ilgili kitap okunmamasının nedenleri ile ilgili grafik



Yukarıda açıklanan sebepler göz önüne alındığında yabancı dil edebiyat bölümlerinde öğrencilere okutulan edebî alan kitaplarının dilinin, öğrencilerin yabancı dil bilgileri de dikkate alınarak seçilmesi uygun olabileceği gibi, öğrencileri bu tür kitapları okuyabilecek dil yetisine sahip olarak yetiştirmenin ya da bölüme öğrenci alımında yeterli dil seviyesine sahip adayların bölüme dâhil edilmesi önerisi de tartışılması gereken diğer konular olabilir.

Bunun yanında genel anlamda öğrencilerin motivasyon eksiklerinin giderilip, edebiyatın sevdirmesi konusunda ise bölümler bazında aktiviteler ve özendirici faaliyetlerin çeşitlendirilip artırılmasında fayda olacaktır.

3.10. Bölüm İçerisinde Kitap Okumaya Teşvik Edici Faaliyetler ya da Kişiler Olup Olmadığı

Öğrencilere sunulan anketin bu sorusuna gelindiğinde 93 kişinin bölümdeki eğitim-öğretim yılları içerisinde kitap okumaya farklı şekillerde yönlendirilmeye çalışıldıkları görülmektedir. Unutulmamalıdır ki bu sonuç da diğer sorulara verilen cevapların sonuçları gibi ankete katılım sağlayan her üç bölüm öğrencilerinin beyanlarından derlenmiştir. Bölümlerinde öğrenim gördükleri süre içerisinde kitap okumaya özendirici faaliyetler olarak öğrenciler tarafından ele alınan noktalar şu şekillerde dile getirilmiştir;

- a- Hocalarım hediye kitap verdiler.
- b- Hocalarımın ilgi çekici eser önerileri oldu.
- c- Hocalarım derslerde alan ile ilgili farklı kitap sunumları yaptırıldılar.
- d- Hocalarım filmi çekilen eserleri söylüyorlardı.
- e- Hocalarımın okuduğunu görmek beni de teşvik etti.
- f- Hocalarım yanımda hep bir kitap olmasını öğütlediler.
- g- Hocalarım derse kitap ile geliyorlar.
- h- Hocalarım kitapların konularını gerçek hayat ile örnekleyerek açıkladılar.

Görüldüğü gibi son sınıf öğrencilerinin üniversitede geçirdikleri yıllar boyunca derslerine giren öğretim elemanları tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak yabancı dilde kitap okumaya teşvik edilmesini sağlayan birtakım yararlı alışkanlıklar ve aktivitelerin yine öğrencilerin bakış açısı ile dile getirilmesi, Türkiye’deki diğer edebiyat bölümlerinin öğretim elemanları için de bir örnek teşkil edebilir. “Esasen okuma alışkanlığı kazandırılması ve yabancı dilde okumanın öğrenciye sevdirmesi çerçevesinde araştırmacıların birleştiği temel

noktalardan biri öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri tutumlar üzerinde öğretmenlerin okumaya yönelik tutumlarının etkili olduğudur” (Pekkanlı & Kartal, 2010: 102). Solmaz (2018: 606)’a göre de “öğretmen konumundaki kimseler, öğrenenlere okuma alışkanlığı kazandırma konusunda en etkili kimselerdir”. Sonuç olarak yukarıda sıralanan noktaların bizzat öğrencilerin düşüncesi olması da bu çalışmanın özgün yönlerinden birini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya dayalı her çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da sorulara verilen yanıtlar tümüyle olumlu yönde olmamıştır. Söz konusu soruya 14 öğrenci olumsuz yanıt vererek, öğrenim hayatları boyunca derslerine giren öğretim elemanları tarafından yabancı dilde okumaya teşvik edilmediklerini aşağıdaki ifadelerde dile getirmiştir.

- a- Hocalar bu konu ile ilgili değildiler.
- b- Özet okumanın daha mantıklı olduğunu öğütleyen hocalar oldu.
- c- Hocaların bazıları bizleri okumak zorunda bıraktı.

Alınan bu olumsuz görüşler ise ankete konu olan bölümler içerisinde derslerde agresif tutum sergileyebilen birtakım öğretim elemanlarının olabildiğinin de göstergesidir. Fakat ortaya çıkan bu sonuç da söz konusu öğretim elemanlarına kendi akademik duruşlarını ve buldukları konumdaki var oluş sebeplerini bir dış göz vasıtasıyla yeniden gözden geçirmeleri konusunda destek olabilmelidir.

3.11. Öğrenciler Lisans Eğitimine Başlanan Zamandan Bu Yana Daha Çok Okur Hale Geldi mi?

Bu sorunun amacı, genel olarak tüm metin türleri göz önüne alınarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarının gelişiminde lisans eğitiminin olumlu etkisi olup olmadığının tespit edilmesidir. Soru, öğrencilerin daha çok ana dilde mi, yoksa yabancı dilde mi okuduklarını sorgulamamaktadır. Daha ziyade lisans eğitimlerinin onların okuma alışkanlıklarında anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı konusunda fikir almak amacı ile hazırlanmış genel bir sorudur. Sonuçlara bu açılardan yaklaşıldığında, ankete katılım sağlayanlardan 73’ü lisans eğitimlerinin başından sonuna dek geçen süre göz önüne alındığında daha çok okur hale geldiğini belirtmiştir. 34 öğrenci ise bu konuda olumsuz yanıt vererek söz konusu süre içerisinde eskisinden daha çok okur duruma gelmediğini belirtmiştir.

Bu soruya verilen yanıtlar, önceki sorulara verilen yanıtlar ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlığına sahip olduğunu, hatta büyük çoğunluğun okuduğu bölümün de etkisi ile okuma alışkanlıklarında olumlu gelişme gösterdiği söylenebilir.

3.12. Öğrencilerin Yabancı Dilde Kitap Okumasını Olumlu Etkileyen Faktörler

Ankete katılanlara yöneltilen son soru ise öğrenimini gördükleri yabancı dilde kitap okumalarını olumlu yönde etkileyen faktörlere değinmeleriydi. Üç farklı dil ve edebiyat bölümündeki 107 öğrenciden elde edilen nitel veriler ışığında, söz konusu faktörlerin oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinde edebiyat öğrenimi gören son sınıf öğrencilerine göre yabancı dilde kitap okumalarını etkileyen faktörler aşağıda sıralanmıştır.

Yabancı dil bilgisinin gelişimi:

- Yabancı dilde konuşma ve yazma becerimin geliyeceğine inancım.
- Kelime hazinem ve telâffuzumun geliyeceğine inancım.
- Yabancı dilde okumamın geliyeceğine inancım.
- Kitabın dilinin çok ağır olmaması. Onu anlayabilmem.

Entelektüel kişilik gelişimine katkı:

- Yeni şeyler öğrenmek için meraktan.
- Okumanın benim için bir alışkanlık olması.
- Okumanın ilham verici olması.
- Yazarı tanımak istemem.
- Hayata dair dersler veren bir kitap olması.

Diğer dış etkenler:

- Yakın çevremde herkesin okur olması.
- Gerçek dünyadan bir süreliğine soyutlanmak ve dinlenmek.
- Kitaplar hakkında tavsiyeler almak.
- Okuduğum bölüm ve hocalarım.

Yukarıda maddeler halinde özetlenmeye çalışılan sonuçlardan da anlaşılacağı üzere, her ne kadar son sınıf öğrencisi olsalar da öğrencilerin yabancı dilde kitap okuma amaçları arasında hazırlık sınıfı dâhil en az beş yıl öğrenimini gördükleri yabancı dil konusunda bilgi ve becerilerini geliştirmek öne çıkan bir başlık olmuştur. Bu durum çalışmanın bir sonucu olarak, yabancı dil ile eğitim vermekte olan dil – edebiyat bölümlerinde öğrenim görmekte olan

öğrencilerin yabancı dil seviyelerinin son sınıfta dahi kaynak dilde yazılmış olan edebî eserleri okumakta yetersiz kalabildiğini tespit etmek açısından da önemli bir gösterge olabilir.

Öte yandan ikincil olarak tespit edilen başlık ise her üç bölümden de ankete katılım sağlayan öğrencilerin yabancı dilde kitap okumanın entelektüel boyutunun farkında oldukları ve bunu kendileri için ayrı bir motivasyon kaynağı olarak görüyor olmalarıdır. Okuma alışkanlığının içsel bir süreç olduğu gerçeğinden yola çıkarak, bu başlık altında yer alan ifadelere bakıldığında, anket katılımcılarının yabancı dilde okuma yapmaları adına birçok olumlu görüşe sahip olmaları, onların gelecek yaşantıları adına umut verici bir farkındalıktır. Anket sonucunda elde edilen veriler ile paralel olarak, okuma etkinliğinin alışkanlık halini almış olması Koç ve Müftüoğlu (2008: 62)'na göre de “bireyin davranışları ve başkalarıyla ilişkilerini yönlendiren, iç dünyasını zenginleştiren, bireyin hayata bakış açısını genişleten, onun çevresine önyargısız bakmasını sağlayan, beğeni düzeyini artıran, düşünme ve yaratma özgürlüğü ile değerlendirme alışkanlığı kazandıran bir süreçtir”.

Son olarak, öğrencileri yabancı dilde kitap okumaya iten dış etkenler altında sıralanan dört alt maddenin ise her biri ayrı ayrı ele alınabilecek niteliğe sahiptir. Kişinin yakın çevresindeki okur sayısının fazla olması, onda küçük yaştan başlayarak zaten belli bir okuma kültürünün gelişmiş olduğunun göstergesidir. Esasen “okuma alışkanlığının biçimlendiği ilk ortam da ailedir” (Genç, 1995: 74). Çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere, okuma alışkanlığı kazanmak bazen yıllar alabilen bir süreçtir. Bu alışkanlığın kazanılması için süreç ne kadar erken başlanırsa o kadar yol alınır. Fakat söz konusu olan yabancı dilde yazılmış kitapların okunması ise, dil öğrenmeye başlandıktan sonra her fırsatta okuma alıştırmaları yapılması dil seviyesi ilerledikçe genel okuma alışkanlığı temelinde çok da zorlayıcı bir aktivite olmayacaktır. Bunun yanında yabancı dilde nelerin ne zaman okunması gerektiği dersin öğretim elemanları tarafından yapılacak tavsiyeler ile şekillenebilir. Bu şekilde öğrenen kişinin dil gelişim seviyesine göre kitaplar seçilip tavsiyelerde bulunulabilir. Böylece okuyucu okuduğundan zevk almaya başlayacaktır. İnsan da esasen ancak okumaktan zevk alındığında dünyadan soyutlanmış ve dinlenmiş hissedebilir.

Konuya bu bakış açısından yaklaşılacak olursa, ana dilde olduğu kadar yabancı dilde de okuma alışkanlığı kazanımında dış faktörlerin ne denli önem arz ettiği aşikârdır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde günümüz “Türk toplumunun genel olarak az okuyan bir toplum” olduğu görüşü sıkça dile getiriliyor olsa da (Genç, 1995: 71; Pekkanlı & Kartal, 2010: 102), bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, en azından fen-edebiyat fakültesi yabancı dil edebiyat bölümü öğrencilerinin eğitimlerinde edindikleri prensiplerin de ışında mezuniyet seviyesine geldiklerinde belirli bir okuma disiplini edinebildikleri görülmektedir. Bu okuma disiplini anket katılımcılarının sadece ana dillerinde değil, yükseköğrenim hayatları boyunca öğrenimini gördükleri yabancı dilde de çok farklı metin türleri çerçevesinde geçerlidir denebilir. Çalışmaya konu olan Alman, Fransız ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerine uygulanan anketin diğer sonuçları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır:

- Ankete katılım sağlayan öğrenciler tarafından en çok okunan kitap türü olarak romanlar öne çıkmaktadır. Roman türü olarak ise klasiklerin diğer roman türlerine göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu türü felsefe, tarih ve kişisel gelişim kitaplarının izlediği tespit edilmiştir.
- Öğrenciler okudukları metin türlerini ya da kitapları en çok elden satın alma yolunu tercih etmekte. Bunun yanında ikinci popüler temin yolu ise dijital ortamlardır. Fakat anlamlı sayıda öğrenci ise üniversite kütüphanesini okuma metni ya da kitap temini konusunda kaynak olarak görmektedir. Beş öğrenci korsan kitap satın aldığını belirtmiştir.
- Her üç bölüm öğrencilerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunluğunun özellikle kitap türündeki metinleri basılı şekilde okuduğu tespit edilmiştir (*f*: 87).
- Ankete katılan 107 öğrencinin 102’si düzenli okuma alışkanlığına sahip olduğunu belirtmiştir. Bu yanıtı dayanarak öğrencilere yılda kaç adet kitap okudukları sorulduğunda öğrencilerin yarısından fazlasının çok okuyan okur tipine uygun özellikler sergilediği görülmüştür. Büyük bir kısım öğrenci grubu ise orta düzey okuyucu kategorisinde değerlendirilmiştir. Az okuyan okur tipinde değerlendirilebilecek öğrenci sayısı ise dokuzdur.
- 101 öğrenci öğrenim gördükleri yabancı dilde yazılmış, fakat Türkçeye çevrilmiş olan ya da yazıldığı dilde orijinal olarak okudukları kitaplar olduğunu belirtmiştir. Bu soruya dair alınan olumlu yanıtın, aslında öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarından kaynaklı değil de derslerinin içeriği dolayısıyla okunan kitaplara yönelik verildiği düşünülmektedir.
- Öğrenimi görülen yabancı dilde kitap haricinde ne tür metinler okunduğu sorulduğunda yanıtlarda e-dergi, e-gazete, e-makale, caps, karikatür ve tweet şeklinde aslen dijital ortam

kaynaklı metinlere yönelen öğrenci sayısının ankete katılan toplam öğrenci sayısının yarısından fazlası olduğu tespit edilmiştir (*f*: 60). Bu durumda ankette yöneltilen önceki sorulardan elde edilen cevaplar da göz önüne alınacak olursa, öğrencilerin yarıdan fazlasının kitap şeklinde metinleri basılı ortamda okumayı tercih ettiği, fakat bunun dışındaki metinleri ise dijital ortamda ekrandan okumayı tercih ettiği söylenebilir.

- Öğrenciler, öğrenim gördükleri dilde okudukları metinlerin kişilik gelişimlerine özellikle entelektüel açıdan katkı sağlayacağı görüşündedir. Fakat bunun yanında yabancı dilde okunan kitapların ve diğer metin türlerinin yabancı dil bilgisinin gelişimi anlamında da kişiye katkı sağlayacağı görüşü öğrenciler arasında hâkimdir. Sonuç olarak ankete katılım sağlayan öğrencilerin öğrenim gördükleri yabancı dili büyük oranda –İngilizce hariç– üniversitede öğreniyor olması, onların yükseköğrenim hayatları boyunca söz konusu dildeki becerilerini geliştirmelerini de gerekli kılmaktadır.
- Öğrenim görülen dilde neden kitap okumadığı konusuna değinen az sayıda öğrenci olmasına rağmen (*f*: 36), elde edilen veriler şu beş başlık altında toplanmıştır; metin ders odaklı olduğunda, edebî eser okumak sıkıcı olduğundan, motivasyon eksikliğinden, okumak için yeterli zamanın bulunamamasından, metnin yazıldığı yabancı dili tam olarak anlayamamaktan.
- Anket katılımcısı olan öğrenciler, öğrenim gördükleri bölümde kitap okumaya teşvik edilmeleri bağlamında öğretim elemanları tarafından büyük ölçüde desteklendiklerini belirtmiş olsalar da bu konuda kesinlikle şevklerini kıran bazı hocalarının olduğunu da dile getiren bir grup söz konusudur. Ankete katılım sağlayan öğrenciler üç farklı bölümün öğrencisi olduğundan, söz konusu öğretim elemanlarının da her üç bölümde var olabileceği varsayılmaktadır.
- Ankete katılan 73 öğrenci lisans eğitimine başladıkları zamandan bugüne kadar daha çok okur hale geldiğini belirtmiş, 34 öğrenci ise kendi kitap okuma alışkanlıklarında herhangi bir ilerleme gözlemediğini dile getirmiştir. Bu sonuca göre, öğrenim görülen edebiyat bölümlerinin her üçünün de genel anlamda öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının gelişmesinde önemli derecede olumlu rol oynadığı söylenebilir. Fakat sadece bu sonuç temel alınarak öğrencilerin çoğunluğunun öğrenim gördükleri dilde de daha fazla okur hale geldiği söylenemez. Çünkü öğrenciler, bir önceki soruda söz konusu metinleri ve kitapları okumak için yabancı dil bilgilerinin yeterli olmadığını açıkça dile getirmiştir.

- Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinde edebiyat öğrenimi gören son sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ışığında, yabancı dilde metin okunmasını olumlu yönde etkileyen faktörler üç ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar; yabancı dilde okunan metinlerin öğrencinin yabancı dil bilgisinin gelişimine katkı sağlayacağı görüşü, yabancı dilde yazılmış metinlerin okunmasının öğrencinin entelektüel kişilik gelişimine katkı sağlayacağı görüşü, yakın çevrenin olumlu etkisi, gerçek dünyadan soyutlanma hissine kapılma, bölüm hocalarının olumlu etkisi gibi dış etkenlerdir.

Uygulanan anketten elde edilen sonuçlar makro çerçevede yorumlanacak olursa, öğrencileri yabancı dilde okumaya yönelten etkenlerin içerisinde okuma çalışmalarının yabancı dil bilgisinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacağını düşünüyor olmalarının geldiği dikkat çekmektedir. Söz konusu öğrenci kitlesi özellikle İngilizce dışında Alman ve Fransız dilini üniversite yıllarında öğrenmektedir. Hazırlık sınıfında alınan yabancı dil eğitimi temeli ile bir yabancı dil edebiyat bölümünden mezun olmak, ancak tüm yükseköğrenim yılları boyunca istikrarlı bir dilsel gelişim sergilendiği sürece gerçek anlamda başarıya ulaşmıştır ve anlamlıdır denebilir. Konuya bu bağlamda yaklaşıldığında ankete katılan son sınıf öğrencilerinin mezun olmalarına az bir süre kalmasına rağmen, halen yabancı dil becerilerini geliştirmeye çalışmaları ve bunu okuma anlama yoluyla çok farklı metin türleriyle de destekliyor olmaları memnuniyet verici bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Aşağıda sunulan öneriler, hem öğrencilerin yabancı dil bilgi ve becerilerinin gelişimi, hem de edebiyat bölümü öğrencilerinin genel niteliklerinin gelişimi adına üniversite yılları boyunca onlara sağlanabilecek destekler üzerine yoğunlaşmıştır. Bu çerçevede araştırmanın sonuçlarına yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenciler tarafından en çok okunan tür olduğu anlaşılan romanlar, bölümlerde öğrencilere sadece klasik roman türleri olarak değil aynı zamanda bilim kurgu, fantastik, psikolojik, macera, gerilim, deneme, romantik, yer altı edebiyatı gibi türleri içerecek şekilde sunulabilir. Eğer bu alt kategorilerde yer alan roman türlerinin tanıtımı, incelenmesi gibi konular bölüm ders müfredatında yer almıyorsa üzerinde çalışılarak mutlaka ders müfredatlarındaki yerini almalıdır.
- Anketten elde edilen veriler ışığında öğrencilerin kitap ve metin temininde en çok başvurdukları ikinci yöntemin dijital ortam olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, bölüm içerisinde sunulan ders etkinliklerinde dijital edebiyat, medyada edebiyat, ekrandan okuma, internet romanları, v. b. güncel konulara da yer verilmelidir.

- Anket katılımcılarının kitap haricindeki metinleri okuma ortamının genel olarak dijital ortamlar olduğu yorumundan yola çıkarak, edebiyat derslerinde dijital ortamda nitelikli metinleri seçme konusunda öğrencilere bilgiler verilmesi ve böylece edebiyat öğrencilerinin okumada niceliğin değil, niteliğin öneminin farkına varmaları sağlanmalıdır.
- Her üç bölüm öğrencilerinin de kendi ana dilinde belirli bir okuma kültürüne sahip oldukları tespit edilmiştir. Fakat öğrencilerin eğitimini aldıkları yabancı dilde de aynı derecede okuma alışkanlığı veya kültüre sahip olduklarını söyleyebilmek için öğrenim süreleri boyunca her dönem okuma yarışmaları, okuma sunumları, okudukları eserler ya da metinler ile ilgili poster sergileri, yazar davetleri, video çekimleri yapmaları, eser tanıtım yazıları yazmaları ve bunları bölüm dergisine taşınmaları vb. etkinliklere yer verilmesi önerilir.
- Öğrencilerin kitap haricinde çok farklı türlerde metinler okudukları tespitinden yola çıkarak, hazırlık eğitimlerinden başlamak üzere, derslerde klasik edebî eserlerin haricinde öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden metinlere de yer verilmesi önerilir. Metin inceleme çalışmalarında en az 5 farklı çeşit metin türüne ayrıntıları ile yer verilmesi öğrencilerin okuma motivasyonlarının yükseltilmesi açısından anlamlı görülmektedir.
- Edebiyat bölümü öğrencilerinin kendini yabancı dilde ifade edebilme becerilerinin ve kelime hazinesinin gelişimi açısından, okunan kısa metinlerin farklı ifadeler ile yeniden aktarılması gibi çalışmalar bir öneri olarak sunulabilir.
- Birçok öğrencinin bölüm ile ilgili olan kitapları okumamasının sebepleri göz önüne alındığında yabancı dil edebiyat bölümlerinde öğrencilere okutulan edebi alan kitaplarının dilinin öğrencilerin yabancı dil bilgileri de dikkate alınarak seçilmesinin uygun olabileceği düşünülmektedir. Öğrencileri bu tür kitapları okuyabilecek dil yetisine sahip olarak yetiştirmenin ya da bölüme öğrenci alımında yeterli dil seviyesine sahip adayların bölüme dâhil edilmesi önerisi de tartışılması gereken diğer konular olabilir.
- Anket sonuçlarında maalesef öğrencileri kitap okumaya teşvik etmeyen edebiyat bölümü öğretim elemanlarının da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu gibi olumsuz davranış içerisinde olan üniversite öğretim elemanlarının kendi akademik duruşlarını ve buldukları konumdaki var oluş sebeplerini bir dış göz vasıtasıyla yeniden gözden geçirmeleri konusunda bu araştırmanın sonuçlarını dikkate almaları önemle önerilir.
- Edebiyat bölümlerinde öğrencilere sunulması gereken metin türlerinin yine öğrenciler ile görüş alışverişi yaparak seçilmesi önem arz etmektedir. Çünkü bir okuyucu olarak öğrenci, ancak beğenerek okuduğu metinden haz alacak ve okumayı sevecektir. Söz konusu olan

yabancı dilde okuma etkinliği ise, bunun önemi bir kat daha artacaktır. Öğrenciye rağmen yapılan okuma çalışmaları uzun vadede etkili ve kalıcı olmayacaktır.

Üniversite öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerine yapılmış olan birçok bilimsel araştırmadan farklı olarak bu çalışma üç yabancı dil bölümünde öğrenim gören edebiyat fakültesi öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların edebiyat öğrencisi olması ve yabancı dilde okuyor olmaları dolayısıyla onların yabancı dildeki okuma alışkanlıklarına dair veriler toplanmış olmasının ise çalışmaya farklı bir boyut kazandırdığı düşünülmektedir. Bundan sonra yapılacak olan muhtemel çalışmalarda aynı konu özelinde farklı bölümler arasında karşılaştırmalı anket uygulamaları da yapılabilir. Böylece konu daha farklı boyutlardan da ele alınmış olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Arslan, Y., Çelik, Z. & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 113-124.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bayat, N. & Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001. doi:doi 10.17051/ilkonline.2018.419349
- Boesken, G. (2002). Lesen am Computer – Mehrwert oder Verwirrung? Untersuchungen zur „Konkurrenz“ zwischen Buch und Hypertext. Braungart, G. Eibel, K. ve Jannidis, F. (Editörler), *Jahrbuch für Computerphilologie* 4 (85-114). Paderborn: Mentis.
- Chaouli, M. (2003). Kommunikation und Fiktion: Vom Schreiben und Lesen von Literatur im Internet. *Weimarer Beiträge*, 49(1), 5.
- Çoban, A., İleri, T. & Temir, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına betimsel bir bakış: Amasya üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 50-69.
- Duran, E. & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.

- Durmuşçelebi, M. & Sarıcaoğlu, A. (2009). *Birinci ve ikinci dil okuma becerisi arasındaki ilişki (Erciyes üniversitesi örneği)*. Eğitim Araştırmalarında Güncel Sorunlar ve Yeni Yaklaşımlar – I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (1-3 Mayıs 2009). Çanakkale, Türkiye. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/212.pdf> Erişim tarihi: 30.04.2020.
- Franzmann, B. (2001). Lesezapping und Portionslektüre. Veränderungen des Leseverhaltens besonders bei Jugendlichen. *Media Perspektiven* (2), 90-98.
- Genç, A. (1995). Yabancı dilde okuma alışkanlığı. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 71-74.
- Göçerler, H., Atik, O. & Demir, M. (2017). Die Förderung der Lesegewohnheiten mittels neuer Medien im Deutschunterricht für das Leseverstehen. H. Asutay (Editör), *Balkan Educational Studies* (ss. 264-279). Edirne: Trakya University Publication No: 188.
- Karolak, C. (2002). Digitale Literatur und ihre Auswirkungen auf den Leseprozess. *Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen* (ss. 129-140). Bonn: DAAD.
- Koç, S. & Müftüoğlu, G. (2008). *Dinleme ve okuma öğretimi*. Web: www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf Erişim tarihi: 25.04.2020.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilim Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Pekkanlı, İ. & Kartal, E. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının anadil ve yabancı dilde okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma (Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 91-105.
- Schön, E. (1995). Lesekultur - Einige historische Klärungen. C. Rosebrock (Editör), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Solmaz, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma: Yüzüncü Yıl üniversitesi örneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 603-622.
- Yılmaz, B., Köse, E. & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

EXTENDED ABSTRACT

The students of foreign language and literature departments are expected to be good readers because of their field of study. If they do not develop effective reading habits, their education not be considered successful. This study aims to identify senior students' reading habits in the foreign language and literature departments of the Faculty of Arts and Sciences at Tekirdağ Namık Kemal University and to offer solutions to their potential problems. The main goal of the research is to collect data on their reading habits in the target foreign language, but there are also questions on their reading habits in their native language. As expected from the sample group of the research, the universal group is also expected to have developed a certain level of reading habit in the target language. If they have not, the secondary aim is to reveal the factors for not developing reading habits from their perspective and to offer solutions to these problems.

The data collected through the questionnaire is the basis of the research, and senior students were given multiple-choice options while they could add details to each question as well. The questionnaire consisted of 12 questions. It was based on a descriptive scanning model. 31 students from German Language and Literature and 38 students from both French and English Language and Literature departments participated in the research. A total of 107 volunteer students were asked to respond to questions such as: whether they have reading habits, where they obtain their books, whether they prefer digital or analog reading, whether they have reading habits in their native and foreign language, how many books they read annually, what kind of books they prefer to read in a foreign language other than textbooks, the reasons for not reading, and whether they thought reading would contribute to personal development as well as stating the factors encouraging them to read during their higher education.

The survey was developed by the researcher based on the mixed-methods research design (Baki & Gökçek, 2012). The qualitative data were divided into sub-categories and interpreted accordingly. The survey was treated as a questionnaire rather than a scale, hence reliability was not an issue (Çoban et al., 2018).

The results can be summarised as follows. The students were observed to have acquired a specific reading discipline in their native and the target foreign language. Novels stood out as the most preferred type of books, and among them, classical novels come first. Philosophy, history, and personal development books follow novels. Students preferred to buy

books, and the second most frequent way of obtaining reading material was via digital media. The majority of students especially read books in printed form. (*f*: 87). The research showed that 102 of 107 students have regular reading habits. More than half of them exhibit features of the type of readers who read a lot. A large number of students were mid-level readers.

Apart from the books in their target foreign language, more than half of the students participating in the research were inclined towards digital media-originated forms such as e-magazines, e-newspapers, e-articles, caps, cartoons, and tweets. (*f*: 60). - Students think that reading in a foreign language will contribute to their intellectual and personal development as well as foreign language skill development. The reasons for not reading in a foreign language are as follows; lesson-oriented books, tedious literary works, lack of motivation, not having enough time to read, and not being able to fully understand the foreign language in which the text was written. While many lecturers encouraged the students to read books, some lecturers were claimed to discourage them. 73 students stated to have started reading more since starting their undergraduate education.

The factors positively affecting reading in a foreign language were as follows: reading will contribute to language skills and intellectual capacity, the positive effect of the immediate circle, the positive feeling of isolation from the real world, and the positive influence of the lecturers of the department. From a macro perspective, the most crucial factor motivating students to read in a foreign language is its positive contribution to language skills. If the language and literature students have achieved lifelong learning skills, the preparatory class is also meaningful.

In the light of the findings of the current study, the following suggestions can be made: Classical novels, science fiction, fantasy, psychological, adventure, thriller, romantic and underground literature novels, and essays could be integrated in the curriculum. Students secondly prefer digital media, so topics like digital literature, literature in the media, etc. should be included in the courses. In literature courses, students should be educated on choosing qualified sources in the digital environment. Reading contests, presentations, and poster exhibitions about the works they read, author conferences or workshops, video shootings, writing book review articles, and publishing them in the departmental journals could encourage students to read more. Student participation in choosing texts is recommended. Paraphrasing and summarizing skills are observed to help students to develop language skills, so they could be taught at school. Students' language level affects their understanding of theory books. Students should be given more language courses to understand such works, or students with

higher levels of the target language should be accepted to the department. Each lecturer should engage in activities to encourage students to read. Students should participate in selecting reading materials. If not, the results will not be effective and permanent in the long term. Since the participants are literature and language students, their reading habits in a foreign language adds a different dimension to the study.