



**KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ**  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

# **KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**JOURNAL OF  
KÂZIM KARABEKİR  
EDUCATION FACULTY**

ISSN 1302-3241 / 2687-2196

Aralık/December 2020

Sayı/Issue 41

---

---

**İmytiyaz Sahibi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Adına/  
License Owner, on Behalf of Kazım Karabekir Faculty of Education**

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK  
Dekan

---

---

**Editör/Editor**

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

**Alan Editörleri-Editör Yardımcıları/ Editors in Chief-Associate Editors**

Dr. Öğrt. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN  
Dr. Öğrt. Üyesi Seda OKUMUŞ

**Dil Editörleri/Language Editors**

Dr. Öğrt. Üyesi Merve GEÇİKLİ  
Dr. Öğrt. Üyesi Mine YILDIZ  
Arş. Gör.Dr. Nurullah AYDIN

---

---

Bu dergi TR DİZİN, SOBİAD ve Türk Eğitim İndeksi tarafından  
taranmaktadır.

---

---

**Kapak Tasarımı/Cover Design**

Atatürk Üniversitesi Bilimsel Dergiler Koordinatörlüğü

---

---

# KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, yılda iki cilt yayınlanan ulusal hakemli bir dergidir. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'nde bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme temel alanında araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümelemler, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

---

## İletişim

**Adres:** Atatürk Üniversitesi

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi

Merkez Kampüs, 25240

Yakutiye/ ERZURUM

**Web:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd>

**E-Posta:** kkefdergi@atauni.edu.tr

**Telefon:** +90 442 231 4001

+90 442 231 4475

+90 442 231 4205

---

**ISSN: 1302-3241/ 2687-2196**

### **Yayın Kurulu/Editorial Board**

- Prof. Dr. Alev Çetin Doğan- Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Alper Cihan Konyalıoğlu, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Prof. Dr. Dursun Dilek, Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. İhsan Sabri Balkaya, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Kubilay Yazıcı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Baştürk, Balıkesir Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Mücahit Dilekmen, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Oğuz Dilmaç, Katip Çelebi Üniversitesi, Resim- İş Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Prof. Dr. Raşit Zengin, Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Salih Doğan, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Selçuk Karaman, Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Ümit Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Doç. Dr. Ahmet Ayık, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Alperen Kayserili, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Doç. Dr. Alptürk Akçöltekin, Ardahan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye  
Doç. Dr. Ataman Karaçöp, Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Doç. Dr. Aylin Mentiş Köksoy, Ege Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Durdağı Akan, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Murat Çalışoğlu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Nilüfer Okur Akçay, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Sinan Koçyiğit, Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Doç. Dr. Şükrü Ada, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Zehra Özdilek, Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

### **Yayın Danışma Kurulu/Board of Editorial Advisor**

Prof. Dr. Adnan Küçüköğlü, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Işık, Kırıkkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Ayhan Dikici, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Cengiz Şengül, Akdeniz Üniversitesi, Müzik Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Cevdet Bozkuş, Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Fikriye Zengin, Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Halil Koca, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Haluk Özmen, Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Leman Tarhan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Takkaç, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Muhsine Börekçi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Salih Çepni, Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Salih Zeki Genç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye

Prof. Dr. Samih Bayrakçeken, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Selahattin Gönen, Dicle Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye

Prof. Dr. Sırrı Akbaba, Üsküdar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Tuba Yelken, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Gökhan Yazıcı, Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye

Doç. Dr. Muhammet Emin Kayserili, Atatürk Üniversitesi, Resim- İş Eğitimi, Türkiye

Doç. Dr. Sadık Türkoğlu, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye

## **Hakem Kurulu**

- Prof. Dr. Abdullah AYDIN- Ahi Evran Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Abdullah KAPLAN- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY- Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI- Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN- Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Alper ÇILTAŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Birol ALVER- Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ- İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN- Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Cengiz ŞENGÜL- Akdeniz Üniversitesi, Müzik Eğitimi  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ- Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Ercan KAYA- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Fatih SEZEK- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Halil IŞIK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Haluk ÖZMEN- Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK- Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Hasan GÜRBÜZ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Hatice ODACI- Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Haydar YÜKSEK- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Hikmet YAZICI- Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. İbrahim KARAMAN- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU- Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Mehmet Ali KIRPIK- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ- Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Murat TAŞDAN- Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Mustafa CİHAN- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN- Trabzon Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Muzaffer ALKAN- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Osman SAMANCI- Atatürk Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN- Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Nurtaç CANPOLAT- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Seda SARACALOĞLU- Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Selçuk KARAMAN- Atatürk Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi  
Prof. Dr. Selçuk URAL- Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Suna KAYMAK ÖZMEN- Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Süleyman CAN- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Temel Eğitim  
Prof. Dr. Tacettin PINARBAŞI- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

Prof. Dr. Tuba YANPAR YELKEN- Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Prof. Dr. Ümit TURGUT- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Ahmet NALÇACI- Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP- Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR- Bartın Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ- Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Temel Eğitim  
Doç. Dr. Mustafa ŞENEL- Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Nilüfer OKUR AKÇAY- Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Ömer YILAR- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Selçuk ILGAZ- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Şeyda GÜL- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Doç. Dr. Şükrü ADA- Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Doç. Dr. Üyesi Yasemin TAŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Adem AKKUŞ- Muş Alparslan Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Bilge ÖZTÜRK- Bayburt Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Devrim Erginsoy Osmanoglu- Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Dr. Öğrt. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Ferhat ÖZTÜRK- Kırıkkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi İdil AKSÖZ EFE- Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri  
Dr. Öğrt. Üyesi Kenan ÇETİN- Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Merve ÖZKAYA- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Oktay YAĞIZ- Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Oylum ÇAVDAR- Muş Alparslan Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Seda OKUMUŞ- Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Yasemin KOÇ- Mustafa Kemal Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Dr. Öğrt. Üyesi Yusuf ZORLU- Dumlupınar Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

**NOT:** Makalelerin değerlendirilmesinde hakem kurulu ismi olmayan farklı üniversitelerden nitelikli hakemlerin desteği de alınmaktadır.

#### 41. Sayının Hakemleri/ Reviewers of 41'st Issue

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Prof. Dr. Ali ERİM               | Abant İzzet Baysal Üniversitesi        |
| Prof. Dr. Ali Sabri İPEK         | Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi      |
| Prof. Dr. Ali YILDIRIM           | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi        |
| Prof. Dr. Alper ÇILTAŞ           | Atatürk Üniversitesi                   |
| Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM   | İstanbul Medeniyet Üniversitesi        |
| Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU       | Atatürk Üniversitesi                   |
| Prof. Dr. Haluk ÖZMEN            | Trabzon Üniversitesi                   |
| Prof. Dr. Kürşat YENİLMEZ        | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi       |
| Prof. Dr. Oğuz DİLMAÇ            | İzmir Katip Çelebi Üniversitesi        |
| Prof. Dr. Oktay AKBAŞ            | Kırıkkale Üniversitesi                 |
| Prof. Dr. Orhan TAŞKESEN         | Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  |
| Prof. Dr. Sabri ÇELİK            | Gazi Üniversitesi                      |
| Prof. Dr. Semra ALYILMAZ         | Bursa Uludağ Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Şefika Feza ORHAN      | Yıldız Teknik Üniversitesi             |
| Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN          | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi    |
| Doç. Dr. Adil ÇORUK              | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi    |
| Doç. Dr. Alperen Kayserili       | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi        |
| Doç. Dr. Aras BOZKURT            | Anadolu Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Banu ÖZEVİN             | Dokuz Eylül Üniversitesi               |
| Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR          | Yakın Doğu Üniversitesi                |
| Doç. Dr. Bekir YILDIRIM          | Muş Alparslan Üniversitesi             |
| Doç. Dr. Ceyhun OZAN             | Atatürk Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Duygu PİJİ              | Marmara Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT           | Sivas Cumhuriyet Üniversitesi          |
| Doç. Dr. Ege AKGÜN               | Ankara Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Esra ALTINTAŞ           | Kafkas Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Fatih YAZICI            | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi       |
| Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ    | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI   | Kafkas Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Levent AKGÜN            | Atatürk Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Mehmet Fatih OÇAL       | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi        |
| Doç. Dr. Meral SERT AĞIR         | Marmara Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN       | Akdeniz Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN    | Afyon Kocatepe Üniversitesi            |
| Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI      | Trabzon Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Sevgül ÇALIŞ            | Bursa Uludağ Üniversitesi              |
| Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT          | Atatürk Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ           | Atatürk Üniversitesi                   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Ayla AKBAŞ       | Kocaeli Üniversitesi                   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Bilge ÖZTÜRK     | Bayburt Üniversitesi                   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Canan AKSAKALLI  | Atatürk Üniversitesi                   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Cüneyt ÇAPRAZ    | Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi  |
| Dr. Öğrt. Üyesi Erol ÇİYDEM      | Kastamonu Üniversitesi                 |
| Dr. Öğrt. Üyesi Fatma CUMHUR     | Muş Alparslan Üniversitesi             |
| Dr. Öğrt. Üyesi Fatma Özlem SAKA | Akdeniz Üniversitesi                   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Gökhan ŞENGÜN    | Kırıkkale Üniversitesi                 |



|  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| Dr. Öğrt. Üyesi Hakan ÖRTEN                | Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi      |
| Dr. Öğrt. Üyesi Levent ÜNLÜ                | Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi |
| Dr. Öğrt. Üyesi Mine YILDIZ                | Atatürk Üniversitesi                  |
| Dr. Öğrt. Üyesi Mutlu ŞEN AKBULUT          | Boğaziçi Üniversitesi                 |
| Dr. Öğrt. Üyesi Nur AKCANCA                | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Nuray ÇALIŞKAN<br>DEDEOĞLU | Sakarya Üniversitesi                  |
| Dr. Öğrt. Üyesi Pelin METE                 | Atatürk Üniversitesi                  |
| Dr. Öğrt. Üyesi Özgür AKTAŞ                | Kafkas Üniversitesi                   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Selman ABLAK               | Cumhuriyet Üniversitesi               |
| Dr. Öğrt. Üyesi Sevda YILMAZ               | Bayburt Üniversitesi                  |
| Dr. Öğrt. Üyesi Şenol AFACAN               | Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi       |
| Dr. Öğrt. Üyesi Ümmühan ÖNER               | Fırat Üniversitesi                    |
| Dr. Öğrt. Üyesi Yahya Han ERBAŞ            | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi   |
| Dr. Öğrt. Üyesi Yasemin KOÇ                | Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi      |
| Arş. Gör. Dr. Ekmel ÇETİN                  | Kastamonu Üniversitesi                |
| Arş. Gör. Dr. Handan ÜREK                  | Balıkesir Üniversitesi                |
| Arş. Gör. Dr. Hasan GÜNAL                  | Balıkesir Üniversitesi                |
| Arş. Gör. Dr. Nurullah AYDIN               | Atatürk Üniversitesi                  |

**NOT:** Bu liste bu sayıda yayına kabul edilen ve bir önceki sayıdan bu sayıya kadar yayına kabul edilmeyen makalelerin hakemlerini kapsamaktadır.

## İÇİNDEKİLER

### **Araştırma Makalesi**

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE BİRLİKTE KULLANILAN MODELLERİN, ANİMASYONLARIN VE YEDİ İLKE'NİN KİMYA BAŞARISINA ETKİSİ /THE EFFECT OF MODELS, ANIMATIONS AND SEVEN PRINCIPLES USED TOGETHER WITH COOPERATIVE LEARNING ON CHEMISTRY ACHIEVEMENT, **Mustafa ALYAR, Kemal DOYMUŞ**..... 1-25

### **Araştırma Makalesi**

EVRENSEL DEĞERLER ÜZERİNE BİR İNCELEME: VİKİNGLER ÇİZGİ FİLMİ ÖRNEĞİ /A STUDY ON UNIVERSAL VALUES: THE VIKINGS CARTOON SAMPLE, **Neslihan KAYMAK, Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK**..... 26-43

### **Araştırma Makalesi**

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖKLİD GEOMETRİDE HATALARA YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ/ EXAMINATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' APPROACHES TOWARDS ERRORS IN EUCLIDEAN GEOMETRY, **Solmaz Damla GEDİK ALTUN** .....44-66

### **Araştırma Makalesi**

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: HATAY BİLİM VE SANAT MERKEZİ ÖRNEĞİ /OPINIONS OF GIFTED STUDENTS ON SCIENCE LESSON: EXAMPLE OF HATAY SCIENCE AND ART CENTER , **Münevver SUBAŞI** .....67-81

### **Araştırma Makalesi**

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN DİJİTAL OYUN OYNAMA SÜRELERİNE GÖRE OYUN EĞİLİMİ İLE KONSANTRASYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ /EXAMINATION OF THE PLAYFULNESS TENDENCY AND CONCENTRATION LEVELS OF PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO THE TIME SPENT PLAYING DIJITAL GAMES, **Ali İbrahim Can GÖZÜM, Adalet KANDIR**.....82-100

### **Araştırma Makalesi**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNE DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA BAĞLANMA VE ANNE-BABA-ÇOCUK İLİŞKİSİ /ATTACHMENT AND PARENT-CHILD RELATIONSHIP IN 5-6-YEAR-OLD CHILDREN AT PRESCHOOL EDUCATION, **Kadriye ÖZKAN, Murat BARTAN**.....101-118

### **Araştırma Makalesi**

İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA AKTİVİTELERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÜNÜMÜZ DÜNYA SORUNLARINA YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ/ THE EFFECT OF COLLABORATIVE WRITING ACTIVITIES FOR LEARNING PURPOSES ON THE ACADEMIC ATTITUDES AND ACADEMIC ATTITUDES OF PROSPECTIVE TEACHERS TOWARDS TODAY'S WORLD ISSUES, **Sinan AKDAĞ, Emre YILDIZ**.....119-133

### **Araştırma Makalesi**

PANDEMİ (COVID-19) SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARINA İLİŞKİN LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ /POSTGRADUATE STUDENTS' VIEWS RELATED TO APPLICATION OF DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID 19 PANDEMIC , **Salih Zeki GENÇ, Gizem ENGİN, Tuğçe YARDIM**.....134-158

### **Araştırma Makalesi**

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KİMYA DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ERZURUM BİLSEM ÖRNEĞİ AN INVESTIGATION OF HIGHLY TALENTED STUDENTS' OPINIONS ABOUT CHEMISTRY COURSE: A SAMPLE OF ERZURUM BİLSEM, **Tuba BAŞAR DAZ, Zafer KARAGÖLGE, İlhami CEYHUN**.....159-179

### **Araştırma Makalesi**

SANAL GERÇEKLIK TEKNOLOJİSİ İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMI/ CULTURE TRANSFER IN SOCIAL STUDIES TEACHING WITH VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY , **Zekeriya Fatih İNEÇ**.....180-203

### **Araştırma Makalesi**

PİYANODA DEŞİFRE ÜZERİNE YAPILMIŞ AKADEMİK ÇALIŞMALARIN ÇOK BOYUTLU OLARAK İNCELENMESİ/ MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF ACADEMIC STUDIES ON PIANO SIGHT-READING **Ömer DEMİR, Harun KESKİN**.....204-219

### **Araştırma Makalesi**

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIMLARINDAKİ KONUŞMA DİLİ UNSURLARININ GİDERİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI\* AN ACTION RESEARCH ON ELIMINATION OF SPOKEN LANGUAGE ELEMENTS IN THE WRITTEN EXPRESSIONS OF SECONDARY SCHOOL 7 TH GRADE STUDENTS **Meryem GÜLER, Osman MERT**.....220-242

### **Araştırma Makalesi**

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TARİH DERSİ VE BİLEŞENLERİ İLE İLGİLİ METAFORLARI /METAPHORS USED BY HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT THE HISTORY COURSE AND ITS COMPONENTS, **Osman AKHAN**.....243-259

### **Araştırma Makalesi**

FeTeMM UYGULAMALARININ KUVVETİN ÖLÇÜLMESİ ÜNİTESİNDE BAŞARI VE FeTeMM'e YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ /THE EFFECT OF STEM IMPLEMENTATION ON ATTITUDE TOWARDS STEM AND SUCCESS IN "MEASUREMENT OF FORCE AND FRICTION"CLASS, **Ferhat OZAN, Şafak ULUÇINAR SAĞIR**.....260-275

### **Araştırma Makalesi**

ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ BECERİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ/ EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL SOCIAL STUDIES COURSEBOOKS IN TERMS OF SKILLS , **Nalan ALTAY**.....276-297

### **Araştırma Makalesi**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ/ DEVELOPMENT OF AN EVALUATION SCALE FOR THE PRESCHOOL EDUCATION, **Büşra GELEBEK ÜSTÜN, Halil UZUN**.....298-314

### **Araştırma Makalesi**

ORTAÖĞRETİM T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ/EVALUATION OF SECONDARY EDUCATION TURKISH REVOLUTION HISTORY AND KEMALISM CURRICULUM ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL CRITICISM MODEL , **Caner SUNAY, Adnan TAŞGIN**.....315-334

### **Araştırma Makalesi**

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ/ TEACHERS' OPINIONS ON QUALIFICATIONS OF SCHOOL ADMINISTRATOR, **Mukadder Boydak, Zülküf NANTO, Efraim ÖZTÜRK**.....335-356

### **Araştırma Makalesi**

TEKNİK VE MESLEKİ RESİM DERSİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ UYGULAMALARIN KULLANILMASINA İLİŞKİN MYO ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ/ VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' OPINIONS ON USING COMPUTER AIDED APPLICATIONS IN TECHNICAL AND VOCATIONAL DRAWING COURSE, **Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Emine Kübra PULLU**.....357-378

### **Araştırma Makalesi**

MATEMATİK EĞİTİMİNDE ÖNE ÇIKAN GÜNCEL DEĞERLER/ CURRENT VALUES HIGHLIGHTS IN MATHEMATICS EDUCATION, **Aziz İLHAN, Serdal POÇAN**.....379-398

### **Araştırma Makalesi**

İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA NASREDDİN HOCA VE FIKRALARI /NASREDDIN HODJA AND ANECDOTES IN PRIMARY SCHOOL TURKISH TEXTBOOKS, **Ömer YILAR, Mustafa Halit KAKŞA**.....399-415

### **Research Article**

STUDENT TEACHERS' BELIEFS ABOUT CORRECTIVE FEEDBACK /ADAY İNGİLİZCE ÖRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN DÜZELTİCİ GERİBİLDİRİM, **Ali REZALOU**.....416-430

### **Derleme Makalesi**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL OLAYLAR CURRENT /EVENTS IN SOCIAL STUDIES TEACHING, **Tuğba SÖMEN**.....431-447

**Araştırma Makalesi**

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE BİRLİKTE KULLANILAN  
MODELLERİN, ANİMASYONLARIN VE YEDİ İLKE’NİN KİMYA  
BAŞARISINA ETKİSİ<sup>1</sup>**

**THE EFFECT OF MODELS, ANIMATIONS AND SEVEN PRINCIPLES USED  
TOGETHER WITH COOPERATIVE LEARNING ON CHEMISTRY  
ACHIEVEMENT**

**Mustafa ALYAR**

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana, Türkiye  
e-posta: alyarm@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3774-353X

**Kemal DOYMUŞ**

Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: kdoymus@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0578-5623

Başvuru Tarihi: 17.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 26.11.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.781598

**Atıf/Citation:** Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-25.

**Öz**

Kimya, içerisinde birçok soyut kavramın yer aldığı bir disiplindir. Kimyanın öğrenilmesi için soyut yapıların anlaşılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden bu araştırma, soyut kavramların anlaşılması da göz önünde bulundurularak, işbirlikli öğrenme ile animasyonların, modellerin (oyun hamuru ve çubuk-top) ve yedi ilkenin (lisans eğitiminde niteliği arttırmak amacıyla ileri sürülen iyi bir eğitim için yedi ilke) birlikte uygulanmasının kimya başarısına etkisini incelemektedir. Araştırma ön test-son test karşılaştırmalı grup yarı deneysel desene göre yürütülmüştür. Araştırmaya 91 fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler dört farklı gruba ayrılmış ve birinci grupta işbirlikli öğrenme, ikinci grupta işbirlikli öğrenme ve yedi ilke, üçüncü grupta işbirlikli öğrenme ve animasyon, dördüncü grupta ise işbirlikli öğrenme ve modellerle uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan veriler iki ölçekte toplanmıştır. Deney gruplarının homojen olma durumlarını belirlemek için Ön Bilgi Testi, uygulanan yöntem ve tekniklerin kimya başarısına etkisini belirlemek için Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde işbirlikli öğrenmenin yedi ilke ile birlikte uygulanmasının kimya başarısı üzerinde ciddi bir etkisi ( $p < .05$ ;  $\eta^2 = 0,13$ ) olduğu sonucuna erişilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikli Öğrenme, Animasyon, Model, Yedi İlke, Kimya Başarısı

**Abstract**

Chemistry is a discipline in which there are many abstract concepts. It is thought that understanding abstract structures is important for learning chemistry. Therefore, the aim of the study was

<sup>1</sup> Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

to investigate the effect of animations, models (play dough and stick-ball), and seven principles (seven principles for good education in order to improve the quality of undergraduate education) implemented with cooperative learning on chemistry achievement. The sample of the study consists of 91 students who are studying in the first grade of science teacher education. In the study, a pretest-posttest comparison group quasi-experimental design was used. The students were separated into four groups. In the first group cooperative learning, in the second group cooperative learning and seven principles, in the third group cooperative learning and animations, in the fourth group cooperative learning and models were applied. Data from the participants were collected with two scales. A Preliminary Knowledge Test was used to determine the homogeneity of the experimental groups. An Academic Achievement Test was used to determine the effect of the applied methods and techniques on chemistry achievement. When the findings obtained from the study were examined, it was concluded that the implementation of cooperative learning with seven principles was more effective on chemistry achievement ( $p < .05$ ;  $\eta^2 = 0,13$ ).

**Keywords:** Cooperative Learning, Animation, Model, Seven Principles, Chemistry Achievement

## GİRİŞ

Kimya birçok öğrencinin zorlandığı bir disiplindir (Gilbert, Justi, van Driel, de Jong ve Treagust, 2004; O'Dwyer ve Childs, 2017; Salame, Patel ve Suleman, 2019; Yang, Andre, Greenbowe ve Tibell, 2003). Aynı zamanda kimya, kimya öğretmenleri, araştırmacıları ve eğitimcileri tarafından da öğrenciler için zor bir konu alanı olarak görülmektedir (Nakhleh, 1992; Symington ve Kirkwood, 1996). Öğrencilerin kimya öğrenirken yaşadıkları problemler, kimya kavramlarının soyut olmasından kimya dilinin zorluğuna kadar değişmektedir. İlk olarak kimya konu alanı fizik ve biyolojiye göre daha fazla soyut kavram içermektedir (Taber, 2002). Kimyanın öğrenilmesini zorlaştıran diğer bir neden ise, kimyanın kavramsal olarak anlaşılması, üç farklı seviyenin anlaşılmasını gerektirmektedir. Bu seviyeler; i) makroskopik seviye; gözlemlenebilir gerçeklik, ii) mikroskopik seviye; mikro düzeydeki tanecikler (elektronlar, atomlar, moleküller) ve iii) sembolik seviye; kimyasal kavramların grafikler, kimyasal denklemler veya eşitliklerle gösterilmesi şeklindedir (Johnstone, 1982). Bu seviyelerden sadece makro seviye doğrudan gözlemlenebilmekte fakat kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesi için üç seviye arasında doğru ilişki kurulmasına ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Eğitimcilerin bu seviyeler arasındaki geçişleri görmezden gelmeleri anlamlı öğrenmeyi engellemektedir (Allred ve Bretz, 2019; Harrison ve Treagust, 2000; Raviola, 2001). Öte taraftan öğrencilerin kavramsal anlayışlarının geliştirilmesi ve kavram öğreniminin kolaylaştırılması her zaman kimya eğitiminin büyük bir meselesi olmuştur (Sanger, Phelps and Fienhold, 2000). Bu sorunun çözümü, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasından geçmektedir (Chiu, Chou ve Liu, 2002). Kavramların, soyut düşünce birimleri (McRae, Nedjadrassul, Pau, Lo ve King, 2018) olduğu göz önüne alındığında kavramların somutlaştırılmasında ve makro-mikro-sembolik seviyeler arasında anlamlı ilişki kurulmasında animasyonlar ve modellerin yardımcı olacağı düşünülmektedir. Animasyonlar ve modellerin zengin bir öğrenme ortamı oluşturulmasına da katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Animasyon “bir bilgisayar ekranında hızlı bir şekilde art arda görüntülenen ve hareket yanılması sağlayan bir dizi görsel görüntü” olarak tanımlanmaktadır (Burke, Greenbowe ve Windschitl, 1998). Animasyonların kimya öğretiminde statik resimlere göre makro, mikro ve sembolik seviyelerin anlaşılmasında öğrencilere daha fazla yardımcı olduğu bazı araştırmalarda ortaya konulmuştur (Chiou, Tien ve Lee, 2015; Hung ve Fung, 2017; Pollock, Chandler ve Sweller, 2002; Ye, Lu ve Bi, 2019). Animasyonların mikro boyutta anlama gerektiren derslerde kullanılması akademik başarıyı arttırmakta (Barak, Ashkar ve Dori, 2011; Chan, 2015; Dalacosta, Kamariotaki-Paparrigopoulou, Palyvos ve Spyrellis, 2009; Holzinger, Kickmeier-Rust ve Albert, 2008; Yang *vd.*, 2003),

daha doğru zihinsel modellerin geliştirilmesine yardımcı olmakta ve öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Kelly ve Akaygun, 2016). Animasyonlar makroskopik ve mikroskobik seviyeler arasında temsili bir geçiş sağlayarak (Ardac ve Akaygun, 2004; Chiu ve Wu, 2009; Russell *vd.*, 1997) mikro boyutta gerçekleşen olayların kavramsal olarak anlaşılmasını kolaylaştıran oldukça yararlı bir tekniktir (Akaygun, 2016; Ebenezer 2001; Kelly ve Jones, 2007; Kim, Yoon, Whang, Tversky ve Morrison, 2007; Wang, Chang ve Li, 2007). Bazı araştırmalarda animasyonların öğrencilerin moleküler düzeydeki kimyasal süreçler hakkında düşüncelerine yardımcı olduğu (Chang ve Quintana 2006; Kelly, Phelps ve Sanger, 2004; Wu ve Shah, 2004) öğrenilen bilgilerin akılda tutulmasını arttırdığı ve soyut kavramları zihinde canlandırmayı kolaylaştırdığı tespit edilmiştir (Rieber, 1990). Animasyonların ders süresinin etkili kullanılması açısından da faydalı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin bir molekülün yapısının üç farklı şekilde çizilmesi çok zaman alabilir fakat bir animasyonla molekülün üç farklı çizimi kısa bir süre içerisinde görsel olarak öğrencilere sunulabilir (Engida, 2014). Aynı zamanda makroskobik, sembolik ve mikroskobik yapılar arasında güçlü görsel ve işitsel ilişkiler kurabilmek için animasyonlar uygun araçlardır (Sanger, Phelps and Feinhold, 2000). İlgili literatür bütüncül olarak değerlendirildiğinde animasyonların öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri ve buna bağlı olarak akademik gelişimleri açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu açıkça görülmektedir.

Mikro boyutta gerçekleşen olayların, soyut durumların ve anlaşılması güç kavramların açıklanmasında kullanılan araçlardan biri de modellerdir (Samon ve Levy, 2017). Bir model; “bir fikrin, bir nesnenin, bir olayın, bir sürecin ya da bir sistemin bir temsili” olarak tanımlanmaktadır (Gouvea ve Passmore, 2017). Sınıf ortamında gözlemlenemeyen mikro boyuttaki karmaşık yapı ve durumların anlaşılması daha fazla açıklama gerektirdiği için derslerde modellerin kullanılması önem kazanmaktadır (Sotiriou ve Bogner, 2008). Çünkü modeller yardımıyla soyut kavramlar, somut olarak gösterilebilmekte ve öğrenciler için elle tutulur hale gelmektedir (Hitt, White ve Hanson, 2005; Oliva, Aragón ve Cuesta, 2015). Özellikle atom ve molekül gibi kimyadaki birçok kavram mikroskopik ve soyuttur. Bu nedenle öğrencilerin bu kavramları anlamaları için atomları veya molekülleri hayal etmeleri, ekleme ve çıkarma yoluyla bu bilgileri düzenleyerek zihinlerinde canlandırmaları gerekmektedir (Yang *vd.*, 2003). Öğretim sürecinde, mikro boyutta gerçekleşen olayların öğrenciler tarafından modellenmesi, yukarıda ifade edilen kavramsal öğrenme için gerekli olan ihtiyaçları karşılayacağı düşünülmektedir. Bilimde ve fen öğretiminde merkezi bir role sahip olan modeller (Gilbert, Boulter ve Rutherford, 1998; Halloun, 1996; Wei, Liu ve Jia, 2013) bilimsel kavramların görselleştirilmesinde ve bilimsel bilginin anlaşılmasını kolaylaştırmak için kullanılmaktadır (Aktan, 2016). Bilimsel niteliğe sahip modellerin öğrenme ortamlarında kullanılması öğrencilerin öğretim sürecine katılımlarını önemli oranda arttırmakta ve bilim anlayışlarını olumlu etkilemekte (Campbell, Longhurst, Wang, Hsu ve Coster, 2015; Fulmer ve Liang 2013) öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni öğrendikleri bilgiler arasında daha iyi ilişki kurmalarını ve daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Bamberger ve Davis, 2013). Modellerin zor anlaşılan kavramların basitleştirilmesinde önemli bir rol oynamasına (Falcão *vd.*, 2004) rağmen öğretmenlerin genel olarak sadece ders kitaplarında verilen modelleri kullanma eğiliminde oldukları ve bu modellerin çoğunun kavram yanlışlığına ve öğrenme güçlüğüne neden olduğu ifade edilmektedir (Bergqvist ve Rundgren, 2017). Soyut kavramların somutlaştırılmasında ve anlaşılması güç olan konuların basitleştirilmesinde yararlanılan modellerin kullanılmasında yeni kavram yanlışlarının oluşmasına yol açmamak için modellerin

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

doğasının iyi bir şekilde bilinmesi ve ona göre kullanılması gerektiği açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğretim sürecinde modeller kullanılırken modellerin bir son ürün olmadığı elde edilen bilgiler doğrultusunda ilgili konu ya da kavrama ilişkin bir açıklama olduğu öğrencilere hatırlatılmalıdır (Gouvea ve Passmore, 2017). Öte taraftan öğrencilerin derste modelleme işlemini kendilerinin yapması modelleme ile öğrendikleri bilgileri konu alan bilgilerine aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Bamberger ve Davis, 2013; Yaseen, 2018). Literatürde yapılan incelemede model temelli öğretim yönteminin bilimsel içerik bilgisinin öğretiminde etkili olduğu görülmektedir (Barnea ve Dori, 2000; Cisterna, Forbes ve Roy, 2019; Louca ve Zacharia, 2015; Maia ve Justi, 2009; Mendonça ve Justi, 2011; Schauble, Glaser, Raghavan ve Reiner, 1991). Adadan, Irving ve Trundle (2009) yürüttükleri araştırmada derste farklı model türlerinin kullanılması farklı öğrenme anlayışına sahip öğrenciler için bir fırsat oluşturacağı sonucuna ulaşmışlardır. Stull, Gainer, Padalkar ve Hegarty (2016) ise yaptıkları araştırmada kimyasal bileşikler temsil eden bilgisayar ortamında geliştirilen modellerin öğrenmeyi teşvik etmede somut olarak yapılmış modellerle eşdeğer derecede etkili olduklarını ileri sürmektedirler. Buradan farklı araçlar kullanılarak hazırlanan modellerin öğrenme durumlarını nasıl etkilediğini görmek açısından daha fazla araştırma yapılması gerektiği açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Modeller ve animasyonların yapı ve işlevleri ile ilgili yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda bu tekniklerin sınıf ortamında kullanılması durumunda öğrencilerin aktif olarak sürece katılmaları gerekliliği açıkça görülmektedir. Öğrenilen konu ile ilgili modellerin bizzat öğrenciler tarafından oluşturulması akademik başarıyı olumlu etkilemekte ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmalarına yardımcı olmaktadır (Yaseen, 2018; Bamberger ve Davis, 2013). Animasyonların derste kullanılması, bir yönüyle öğrencilerin pasif izleyici olmalarına neden olabileceğini, akla getirmektedir. Bu bakımdan animasyonların, öğrencilerin derse aktif katılmalarını, sunulan içerikle ilgili düşüncelerini, öğrenilen konu ile ilgili kavramların birbirleri ile ilişkisini ve anlaşılması gereken bir sürecin sebep ve sonuçları hakkında tartışmalarını sağlayacak bir yöntemle kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecine katılmalarını sağlayan yaklaşımlar arasında öne çıkan modellerden biri de işbirlikli öğrenme modelidir (García-Almeida ve Cabrera-Nuez, 2020; Siegel, 2005).

İşbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin küçük heterojen gruplar halinde bir hedefi gerçekleştirmek için sınıf içinde ve sınıf dışında birlikte çalıştıkları, birbirlerinin akademik, sosyal ve psikolojik açılarından gelişimlerine katkıda buldukları, paylaşılmış liderlik ve gruptaki her bireyin gruba karşı sorumluluğun olduğu bir öğrenme modelidir (Abramczyk ve Jurkowski, 2020; Costouros, 2020; Eilks, 2005; Karaçöp ve Doymuş, 2012; Lin, 2006). İşbirlikli öğrenmede öğrencilerin gruplarına karşı bireysel sorumlulukları ve grup içi olumlu bağlılığın bulunması öğrencileri motive ederek akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Alsancak ve Altun 2011; Bolliger ve Martin 2018; Chan, 2020; Doymuş, 2008; Hattie, 2015; Kyndt vd., 2013). İlgili literatürde işbirlikli öğrenme modelinin kavramsal öğrenmeye yardımcı olduğu ve kavram yanlışlarının giderilmesinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Karaçöp ve Doymuş, 2012). İşbirlikli öğrenmenin tanımında da yer alan öğrencilerin okul dışında da birlikte çalışmalarını bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile daha mümkün hale gelmiştir (Dinçer ve Balaman, 2019). Nitekim öğrencilerin hem öğretmenlerle hem de birbirleri ile etkili iletişim kurmaları öğretim sürecinin önemli unsurlarından biridir (Gillies, 2017; Johnson, 2014; Medero ve Albaladejo, 2020; Tirell, 2012; Tou, Kee, Koh, Camiré ve Chow, 2020). Öğrencilerin etkili iletişim kurmaları, işbirliği yapmaları,

öğrenme sürecine aktif olarak katılım sağlamaları gibi durumları göz önünde bulundurarak geleneksel sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen lisans eğitimini daha nitelikli hale getirmek için Chickering ve Gamson (1987) tarafından “iyi bir eğitim için yedi ilke” önerisi ileri sürülmüştür.

İyi bir eğitim için yedi ilke; öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin kullanılması, anlık geribildirimlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması şeklinde sıralanmaktadır (Chickering ve Gamson, 1987). Birinci ilkede sınıfta ve sınıf dışında öğrenciyle iletişimi teşvik eden fakültenin öğrencinin motivasyonunu, entelektüel bağlılığını ve kişisel gelişimini arttırdığı vurgulanmaktadır (Chickering ve Gamson 1999). Tanis (2020) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin birbirleri ve fakülte ile etkileşim içerisinde olmalarının derse aktif katılımlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İkinci ilkede öğrenciler arasında işbirliğinin teşvik edilmesi vurgulanmaktadır. Araştırmalar başkaları ile çalışmanın öğrenmeye katılımı arttıracaklarını bununda üretkenliği ve özsaygıyı artırabileceğini göstermektedir (Johnson, Johnson ve Smith, 1990). Aktif öğrenme her ne kadar bireysel olarak yapılabilir de işbirliğinin olduğu bir ortamda da kullanılabilir ve bireylerin öğrenme sürecine katılımını arttırmaktadır (Lalit ve Piplani, 2019; Sormunen, Juuti ve Lavonen, 2020). Dördüncü ilkede, iyi bir eğitim ortamının anında geri dönüt içermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Anında geri dönüt, öğretmenlerin ödevler, kısa sınavlar, testler ve sorular hakkında verimli bir şekilde geri bildirim sağlaması anlamına gelmektedir. Derslerde hızlı geri bildirimde bulunmanın öğrenci başarısı ve memnuniyeti ile açık ve pozitif bir ilişkisi vardır (Chickering ve Gamson, 1999; Phelps, 2019). Beşinci ilkede görevlerin zamanında tamamlanması vurgulanmaktadır. Bazı çalışmalarda ders süresinin etkili kullanımı öğrenciler için etkili öğrenme anlamına geldiği sonucuna ulaşılmıştır (Chickering ve Gamson, 1999; Whittle, Telford ve Benson, 2019). Altıncı ilkede, iyi bir eğitim ortamının yüksek beklentileri teşvik ettiği belirtilmektedir. Chickering ve Gamson (1999) yüksek beklentilerin tüm öğrenciler için çok önemli olduğunu bildirmişlerdir. Bu ilkede, öğretmenlerin öğrenciler için yüksek hedefler geliştirmesi fakat bu hedeflerin ulaşılabilir olması gerektiği savunulmaktadır. Son ilkede, çeşitli yeteneklere ve farklı öğrenme yollarına saygı gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir. “Öğrencilerinin benzersiz ilgi alanlarına ve yeteneklerine saygı gösteren fakülte, öğrencilerin akademik, sosyal, kişisel ve mesleki her alanda büyümelerini ve gelişmelerini kolaylaştırabilir” (Chickering ve Gamson, 1999). Öğrencilerin öğrendikleri farklı yollar vardır ve öğretim tarzını iyi belirleyebilen öğretmenin bu öğrencilere ulaşma ve onları geliştirme şansı daha yüksektir (Chickering ve Gamson, 1999). Bu kısımdan itibaren bu çalışmada “iyi bir eğitim için yedi ilke” ifadesi yerine sadece “yedi ilke” ifadesi kullanılmıştır. Yedi ilkeden, ikinci ve üçüncü ilkenin doğrudan diğer ilkelerin ise dolaylı olarak işbirlikli öğrenme modeli ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bakımdan yedi ilkenin işbirlikli öğrenme modeli ile kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde yedi ilke ile ilgili araştırmaları iki kategori altında toplamak mümkündür. Bunlardan ilki öğretim üyelerinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yedi ilke ile ilgili görüşlerinin belirlendiği ve yedi ilkenin derslerde uygulanma düzeylerinin kişilerin beyanına dayalı olarak tespit edildiği araştırmalardır. İkinci kategori ise yedi ilkenin öğretim sürecine dâhil edilmesi ile yürütülen araştırmalardır.



Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

Ritter ve Lemke (2000) yapmış oldukları araştırmada internetin yedi ilkenin uygulanmasını kolaylaştıracağını, e-posta kullanımının aktif öğrenmeyi, öğrenci-fakülte etkileşimini ve anında geri dönüt ilkesinin uygulanmasını mümkün hale getireceğini belirlemişlerdir. Öte yandan Winegar (2000)'ın yedi ilkenin internet tabanlı derslerde kullanılmasına yönelik yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin bilgisayar kullanımındaki teknik beceri eksikliği ve web ortamı ile ilgili pedagojik beceri eksikliği internet tabanlı derslerde yedi ilkenin uygulanmasını engellediği tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile yürütülen bazı araştırmalarda yedi ilkenin öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanması, yüksek beklentilere cevap verilmesi ve öğrenci fakülte etkileşiminin sağlanmasını desteklediği gözlemlenmiştir (Caboni, Mundy ve Duesterhaus, 2002; Junco, Heibergert ve Lokent, 2011). Aydoğdu (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğretim üyeleri sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olmasının yedi ilkenin uygulamasını zorlaştırdığı ifade edilirken diğer bir araştırmada ise öğretim üyeleri öğrenci mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda yedi ilkeyi daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir (Musaitif, 2013). Batts (2005)'in yaptığı bir araştırmada ise öğrencilerin ve öğretim üyelerinin çevrimiçi derslerde yedi ilkenin uygulanma düzeyi konusunda benzer görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yedi ilke temelinde çevrimiçi ve yüz yüze yapılan dersler arasında akademik başarı açısından bir farklılık olmadığı (Mukawa, 2006) yine yedi ilkenin akademik başarıya etkisinin incelendiği başka bir araştırmada yedi ilkenin akademik başarı açısından bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (Okumuş, Öztürk, Koç, Çavdar ve Aydoğdu, 2013). Fakat yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ile birlikte uygulandığı bazı araştırmalarda akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir (Çavdar ve Doymuş, 2018; Okumuş ve Doymuş, 2018; Öztürk ve Doymuş, 2018). Yedi ilkenin öğretim sürecine dâhil edilerek çevrimiçi yürütülen işbirlikli yazma dersinde yedi ilke öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlamış fakat öğrencilerin, öğrenciler arasında işbirliği ve öğrenci fakülte etkileşiminin sağlanması ilkeleri ile ilgili olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir (Fredrickson, 2015). Bazı araştırmalarda yedi ilkenin etkileşimli derslerde kaliteyi arttırdığı, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağladığı (Sowan ve Jetkins, 2013) ve akademik başarı ile birlikte bilgisayar kullanma becerisini arttırdığı tespit edilmiştir (Crews, Wilkonson ve Neill, 2015).

Yedi ilke, her ne kadar geleneksel sınıf ortamında yüz yüze gerçekleştirilen lisans eğitiminde kaliteyi artırmak için (The Ohio Learning Network [NCAT], 2002 ) ortaya atılmış olsa da yedi ilke ile ilgili araştırmalar çevrimiçi yürütülen derslere yoğunlaşmaktadır (Waits ve Lewis, 2003). Bu durumun bilgi iletişim teknolojilerinin öğretim sürecinde kullanımının artmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Bazı öğretim üyeleri yedi ilkeyi kalabalık sınıflarda uygulamanın zor olduğunu bazılarının ise kalabalık sınıflarda yedi ilkenin daha kolay uygulanabileceğini ifade etmişlerdir. Ders süresinin etkili kullanılması açısından normal bir sınıf ortamında bile öğretmen/öğretim üyesinin sınıftaki öğrencilerin hepsi ile ayrı ayrı iletişime geçmesi mümkün olmayabilir. Yedi ilkenin öğrenci-öğretim üyesi iletişimini arttıracığı ve bu durumun akademik başarıya olumlu bir yansımalarının olacağı düşünülmektedir. Yürütülen araştırmaların büyük bir kısmında yedi ilkenin öğrenme ortamlarında ne derecede uygulandığının öğrenci ve öğretmen/öğretim üyesi görüşlerine dayalı olarak tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yedi ilkenin bir öğrenme yöntemi ile birlikte uygulandığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmış ve bu araştırmaların yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ile birlikte uygulanmaya çalışıldığı araştırmalar olduğu görülmüştür (Çavdar ve Doymuş, 2018; Okumuş ve Doymuş, 2018; Öztürk ve Doymuş, 2018). Yedi

ilkenin çevrimiçi ve yüz yüze olarak birlikte uygulandığı bir araştırmanın olduğu (Kocaman Karoğlu, Kiraz ve Özden, 2014) ve bu çalışmada da yine katılımcıların beyanları (anket, görüşme ve bir forum üzerindeki konuşmalar) esas alınarak yedi ilkenin uygulanma düzeyi tespit edilmiştir. Yedi ilkenin bir öğrenme yöntemi ile hem sınıf içinde hem de bir çevrimiçi öğrenme platformu ile birlikte uygulandığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan yedi ilkenin, sınıf içi ve çevrimiçi bir platform aracılığıyla eş zamanlı olarak uygulamaya geçirilmesinin akademik başarıya etkisinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, işbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan animasyon, model ve yedi ilkenin kimya başarısına etkisinin araştırılması olarak belirlenmiştir. Bir başka ifade ile çalışma problemi: “İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan animasyon, model ve yedi ilkenin kimya başarısına etkisi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma, öntest-sontest karşılaştırmalı grup yarı deneysel modele göre yürütülmüştür (McMillan ve Schumacher, 2010). Çalışma örnekleme seçkisiz olarak oluşturulmadığı için yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

### Uygulama Süreci

Araştırma dört farklı grupta [birinci grupta işbirlikli öğrenme modelinin okuma yazma uygulama yöntemi (OYU), ikinci grupta OYU ile yedi ilke, üçüncü grupta OYU ile animasyonlar ve dördüncü grupta OYU ile modeller birlikte uygulanmıştır] yürütülmüştür. Yedi ilkenin sınıf dışı uygulamalarında öğrenme yönetim sistemlerinden *Edmodo* (URL-1) kullanılmıştır. Çalışma, iki hafta verilerin toplanması bir hafta öğrencilerin yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmesi ve altı hafta (her bir grup için haftada iki ders saati) uygulama olmak üzere toplam dokuz haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Uygulamanın birinci haftasında grupların ön bilgileri açısından homojen olma durumlarını incelemek amacıyla Ön Bilgi Testi (ÖBT) uygulanmıştır. İkinci hafta her bir deney grubuna uygulamanın yürütüleceği yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir. Sonraki altı haftada uygulamalar deney grupları için belirlenen yöntem ve tekniğe göre yürütülmüştür. Uygulamalar genel kimya laboratuvarı dersinde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalarda kimya konularının tanecik boyutta anlaşılmasına yönelik birinci araştırmacı tarafından geliştirilen altı deney gerçekleştirilmiştir. Bu deneyler sırasıyla, çözeltiler, ayrışma reaksiyonu, kimyasal denge, asitler ve bazlar, entropi ve elektrokimya konuları ile ilgilidir. Deneyler için deneyin yapılışı ve ilgili olduğu konunun teorik bilgisini içeren föyler oluşturulmuştur. Föyler kimya eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenerek verilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak çalışma sürecinde kullanılmıştır. Çalışmanın dokuzuncu haftasında grupların kimya başarısını karşılaştırmak için Akademik Başarı Testi (ABT) uygulanarak çalışma süreci tamamlanmıştır.

### OYU Yönteminin Uygulanması

Uygulamaya başlamadan önce deney grubundaki öğrenci sayıları ve ÖBT sonuçları dikkate alınarak öğrenciler dörder ya da beşer kişilik heterojen gruplara

ayrılmıştır. Diğer uygulama gruplarında da öğrenciler bu şekilde gruplara ayrılmıştır. Birinci deney grubunda (D1), işbirlikli öğrenme yöntemlerinden OYU uygulanmıştır. OYU yöntemi üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla okuma aşaması, yazma aşaması ve uygulama aşaması şeklindedir. İlk olarak öğrenciler daha önce belirlenmiş olan gruplarına geçmiş ve okuma aşamasına başlamışlardır. Okuma aşamasında her bir gruba araştırmacı tarafından oluşturulan deney föylerinden birer adet verilerek gruplarda olumlu bağlılık sağlanmaya çalışılmış ve öğrenciler birlikte çalışmaya teşvik edilmişlerdir. Aynı zamanda föylere ek olarak öğrencilerin yararlanabilecekleri kimya konularını içeren bilimsel niteliğe sahip kitaplar temin edilmiştir. Araştırmacı okuma aşaması boyunca grupları dolaşarak öğrencilerin deney föylerini veya konu ile ilgili diğer kaynakları grupça okumaları konusunda yönlendirmiştir. Okuma aşaması için yapılacak deneyin konu içeriğe bağlı olarak, gruplara 15 ila 20 dakika arasında süre verilmiştir. Bütün gruplarda okuma aşaması tamamlandıktan sonra grupların buldukları masalardaki deneylere ait teorik içerikli materyaller kaldırılarak OYU yönteminin ikinci aşaması olan yazma aşamasına geçilmiştir. Yazma aşamasında gruplardan o haftaki deneyle ilgili teorik bilgi ve deneyin nasıl ve niçin yapılacağına dair edindikleri bilgileri kapsayacak şekilde bir rapor oluşturmaları istenmiştir. Bu aşamada araştırmacı grupları dolaşarak hazırlanan raporları değerlendirmiş ve raporları yeterli görülen gruplar son aşama olan uygulama aşamasına geçmişlerdir. Uygulama aşamasında, gruplar masalarında bulunan malzemelerle deney düzeneklerini kurmuş ve deney föyünü dikkate alarak deneyi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacı bu aşamada, yapılan deneyle ilgili eksiklikleri gözlemleyerek öğrencilerin deneyin amacına ulaşmaları için grupları dolaşarak öğrencilere yardımcı olmuştur. Her bir grubun yukarıda açıklanan aşamaları tamamlamasıyla o hafta yapılan uygulama sona ermiştir.

### ***OYU Yönteminin Yedi İlke İle Birlikte Uygulanması***

İkinci deney grubunda (D2) OYU yöntemi ile yedi ilke birlikte uygulanmıştır. OYU yönteminin uygulanması D1 grubundaki gibi yürütülmüştür. İlke 1'in uygulamaya dahil edilmesinde *Edmodo* kullanılmıştır. Bu uygulama aracılığıyla öğrencilerin araştırmacı ile sınıf dışında da zaman ve mekan sınırı olmaksızın iletişim içerisinde olmaları sağlanmıştır. İlke 2'nin uygulamaya dahil edilmesinde öğrenciler arasında sınıf içi işbirliğini sağlamak için OYU yöntemi kullanılmıştır. İşbirliğinin sınıf dışında da sürdürülmesi *Edmodo* üzerinden gerçekleştirilmiştir. Gerçek sınıf ortamında oluşturulan gruplar bu uygulama üzerinde tanımlanmış ve öğrencilerin sınıf dışında da birlikte çalışmalarını sağlanmıştır. İlke 3'ün OYU ile birlikte uygulanmasını gerçekleştirmek için öğrencilerin sürece hem bireysel olarak hem de grup olarak sınıf içinde ve yine *Edmodo* üzerinden sınıf dışında da aktif katılımları sağlanmıştır. Sınıf dışında öğrenmenin aktif olarak sürdürülmesi amacıyla her bir grup tarafından araştırma kapsamındaki kimya konuları ile ilgili bir konu proje şeklinde hazırlanmıştır. Her grubun sadece bir proje üzerinde çalışması ile olumlu bağlılığın sınıf dışında da sürdürülmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan projeler tüm uygulamalar bittikten sonra sınıfa sunulmuştur. Sunumlara ait bir örnek Şekil 1'de verilmiştir. İlke 4'ün OYU ile birlikte uygulanmasını sağlamak amacıyla öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda sorularına anında geri dönüt verilmiş ve uygulama sürecinde ortaya çıkan problemler konusunda öğrencilere yardımcı olunmuştur. İlke 4(anında geri dönüt verilmesi)'ün sınıf dışında gerçekleştirilmesinde öğrencilerin yürüttükleri projeler ve araştırma dâhilindeki kimya konuları hakkında sormak istedikleri sorular *Edmodo* uygulaması aracılığı ile araştırmacıya ulaştırılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin sorularını aynı gün içinde yanıtlayarak geri bildirimde bulunmuştur. İlke 5'in

uygulamaya geçirilmesi yukarıda değinilen projelerin yürütülmesi ve sunulması için bir tarih belirlenmiş ve öğrencilerin çalışmaları haftalık olarak takip edilerek belirlenen tarihte tamamlamaları sağlanmıştır. İlke 6'nın uygulamaya dahil edilmesi, öğrencilere proje konusu olarak verilen konularda yaptıkları çalışmalarla ön plana çıkan bilim insanlarının hayatlarını araştırarak sınıfta grupça sunmaları sağlanmıştır. Böylece öğrencilerin bilim insanlarını yakından tanıyarak kendi beklentilerine ulaşmaları için ne yapmaları gerektiğini görmeleri amaçlanmıştır. İlke 7, öğrencilerin projelerini istedikleri şekilde planlamaları yürütmeleri ve projelerinin sunumunda istedikleri materyalleri kullanmaları konusunda serbest bırakılmalarıyla sağlanmaya çalışılmıştır.



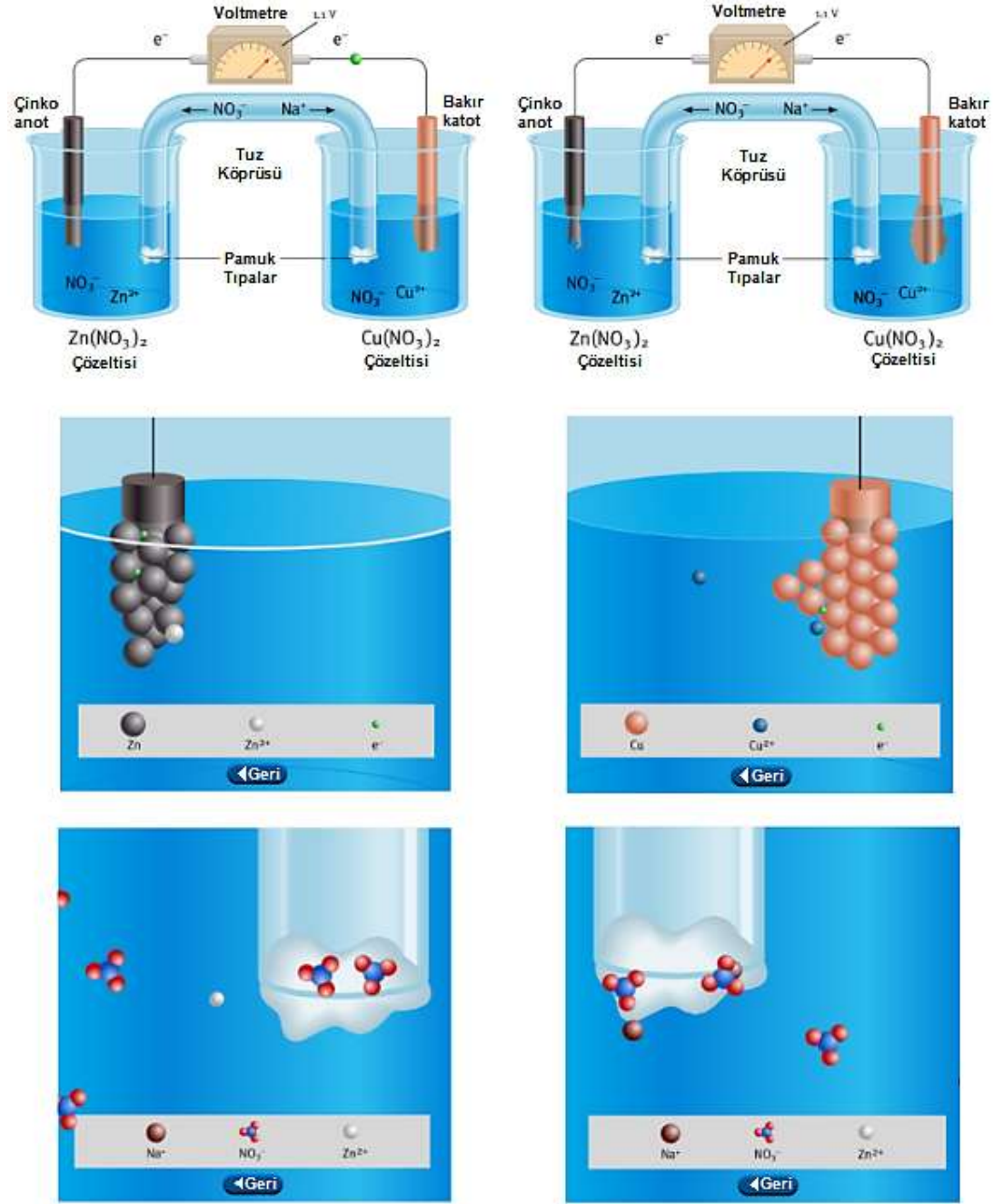
Şekil 1. Yedi ilke uygulamasında öğrenci sunumları

### ***OYU Yönteminin Animasyonlarla Birlikte Uygulanması***

Üçüncü deney grubunda (D3) uygulamalar OYU yöntemi ve animasyonlar birlikte kullanılarak yürütülmüştür. Uygulama kapsamındaki kimya konuları ile ilgili animasyonlar, çeşitli web sitelerinden alınmıştır (URL-2, 2016; URL-3, 2016; URL-4, 2016; URL-5, 2016; URL-6, 2016; URL-7, 2016; URL-8, 2016). Araştırmada kullanılan animasyonların konu içeriklerine uygunluğu, ikisi kimya eğitimi alanında ve biri fen bilgisi eğitimi alanında üç uzman tarafından incelenmiştir. Animasyonların teknik ve kullanımı ile ilgili özellikleri bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında bir uzman tarafından incelenmiştir. OYU yönteminin uygulanması diğer gruplardaki gibi yürütülmüştür. Animasyonlar, sürece OYU yönteminin uygulama aşaması tamamlandıktan sonra dahil edilmiştir. Uygulama aşamasından sonra ele alınan konu ile ilgili animasyon öğrencilere sunulmuştur. Animasyonların sunumu, bilgisayar ve projeksiyon cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Animasyonlardan biri örnek olarak Şekil 2'de verilmiştir. Bazı animasyonların anlaşılmasında güçlük yaşanması sebebiyle animasyonlar, birkaç kere gösterilmiştir. Animasyon sunumundan sonra gruplar kendi aralarında animasyon içeriğini de dikkate alarak öğrenilen konu hakkında tartışmalar

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

yapmışlardır. Son olarak animasyon ve öğrenilen konu ile ilgili anlaşılmayan kısımlar - eğer varsa- araştırmacı tarafından açıklanarak uygulama tamamlanmıştır.



Şekil 2. Elektrokimyasal pil reaksiyonuna ait animasyon

### **OYU Yönteminin Modellerle Birlikte Uygulanması**

Dördüncü deney grubunda (D4) uygulamalar OYU yöntemi ve modeller birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. OYU yöntemi diğer deney gruplarındaki gibi uygulanmıştır. Bu grupta OYU'nun uygulama aşaması tamamlandıktan sonra öğrencilerden, yapılan deneydeki durumları/olayları(kimyasal ve fiziksel reaksiyonlar) oyun hamurları ve top-çubuk modelleriyle tanecik boyutta modellemeleri istenmiştir.

Model çalışmalarına bir örnek Şekil 3'te verilmiştir. Araştırmacı bu noktada, yapılan model çalışmaları ile gerçek durumlar arasındaki farkların neler olduğunu tüm grupları dolaşarak ifade etmiştir. Modellerin yanlış anlaşılmasından dolayı oluşabilecek çeşitli kavram yanlışları önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, model çalışmalarını tamamlayan grupları tek tek dolaşarak, yapılan modellerle ilgili değerlendirme yapmış eksiklikler varsa giderilmesi konusunda gruplara geri bildirimde bulunmuş ve anlaşılmayan kısımlarla ilgili açıklamalar yaparak uygulama tamamlanmıştır.



Şekil 32. Kimyasal denge konusu ile ilgili model çalışmaları

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu, bir devlet üniversitesinde fen bilgisi öğretmenliği lisans programının birinci sınıfında öğrenim gören 91 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü faktörlerine bağlı olarak ortaya çıkan sınırlılıklar sebebiyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi durumudur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu bağlamda örneklem araştırmacıların görev yapmakta oldukları kurumdan seçilmiştir. Araştırma dört deney grubundaki toplam 91 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma dört grupta yürütülmüştür ve bu gruplar sırasıyla, Okuma Yazma Uygulama Yönteminin uygulandığı Deney Grubu (D1, n=22), Okuma Yazma Uygulama Yöntemi ve İyi Bir Öğrenme Ortamı İçin Yedi İlkenin birlikte uygulandığı Deney Grubu (D2, n=24), Okuma Yazma Uygulama Yöntemi ve animasyonların birlikte uygulandığı Deney Grubu (D3, n=23) ve Okuma Yazma Uygulama Yöntemi ve modellerin birlikte uygulandığı Deney Grubu (D4, n=22) olarak rastgele belirlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ön Bilgi Testi (ÖBT) ve Akademik Başarı Testi (ABT) kullanılmıştır. ÖBT ve ABT'nin geliştirilme süreçleri aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır. Her iki ölçek aynı belirtke tablosu referans alınarak farklı sorulardan oluşturulmuştur. Aynı belirtke tablosunun referans alınmasıyla ÖBT ve ABT bulgularının

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

birlikte yorumlanabilmesi, ölçeklerde farklı soruların yer alması ile de hatırlama etkisinin önüne geçilerek araştırmanın iç geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

### ***Ön Bilgi Testi***

Ön Bilgi Testi (ÖBT), beş seçenekli 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir testtir. Testteki sorular, ortaöğretim kimya öğretim programı dikkate alınarak öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri lisans programına yerleşmek için girdikleri sınav sorularından seçilmiştir. Soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla uygulama yapılacak dersi daha önce almış dört öğrenciye sorular okutulmuştur. Ayrıca sorular lisans yerleştirme sınavlarında sorulmuş olmasına rağmen, sorularda kastedilenlerin herkes tarafından aynı şekilde algılanıp algılanmadığı, imla kurallarına uygunluğu bakımından alanında uzman iki öğretim üyesi ve iki öğretim elemanı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler doğrultusunda, ilk aşamada ÖBT 40 çoktan seçmeli sorudan oluşturulmuştur. Testin pilot uygulaması fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenimine devam eden ve uygulama yapılacak dersi daha önce almış 100 öğrenciyle yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlara göre ÖBT'de güvenilirliği düşük 10 soru testten çıkarılmıştır. Böylece 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan ÖBT'nin güvenilirlik kat sayısı  $KR-20 = .73$  olarak hesaplanmıştır. Testin geçerliği için iki kimya alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ölçüğe son şekli verilmiştir. ÖBT'den alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

### ***Akademik Başarı Testi***

Akademik Başarı Testi (ABT), 23'ü dört seçenekli çoktan seçmeli ve dördü açık uçlu olmak üzere toplam 27 sorudan oluşmaktadır. Testteki sorular, araştırma kapsamındaki kimya konuları tanecik boyutta ele alınarak birinci araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. ABT, ilk aşamada 25'i dört seçenekli çoktan seçmeli ve sekizi açık uçlu olmak üzere toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Testin pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen sonuçlara göre ABT'de güvenilirliği düşük ikisi çoktan seçmeli üçü açık uçlu olmak üzere 5 soru testten çıkarılmıştır. ABT'nin güvenilirliğini belirlemek için fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenimine devam eden ve uygulama yapılacak dersi daha önce almış 91 öğrenciyle pilot uygulama yapılmış ve testin güvenilirlik katsayısı  $KR-20 = .74$  olarak hesaplanmıştır. ABT'nin geçerliği için, test üç kimya alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler doğrultusunda bazı sorulardaki ifadeler revize edilerek ölçüğe son şekli verilmiştir. ABT'den alınabilecek en yüksek puan 100'dür.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş, bu doğrultuda araştırmanın verileri betimsel istatistik ve parametrik testlerle (tek yönlü varyans analizi) analiz edilmiştir. Bu analizlere ek olarak karşılaştırmaların açık bir şekilde ortaya konabilmesi amacıyla gruplar arasındaki istatistiksel anlamlı farkın büyüklüğü, eta-kare ( $\eta^2$ ) etki büyüklüğü katsayısı ile hesaplanmıştır.

### ***BULGULAR***

Bu kısımda ÖBT ve ABT'den elde edilen bulgular başlıklar halinde incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

### Ön Bilgi Testi'nden Elde Edilen Bulgular

ÖBT'den elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testi belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen ÖBT verilerinin normal dağılıma uygunluğu, örnekleme yer alan her bir gruptaki öğrenci sayısı 30'dan az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılarak incelenmiştir. Shapiro-Wilk normallik testine göre ÖBT'nin uygulanmasında tüm grupların verilerinin normal dağılım gösterdiği [D1(p=0.77; p>.05); D2(p=0.64; p>.05); D3(p=0.80; p>.05) ve D4(p=0.90; p>.05)] belirlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için ÖBT'nin uygulanmasından elde edilen verilere parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ÖBT'den elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 1'de, ANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1.

*ÖBT'den Elde Edilen Betimsel İstatistikler*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | ss     |
|---------|----|-----------|--------|
| D1      | 22 | 55.55     | 11.558 |
| D2      | 25 | 51.92     | 10.316 |
| D3      | 23 | 55.00     | 12.760 |
| D4      | 22 | 50.68     | 10.674 |
| Toplam  | 92 | 53.26     | 11.344 |

Tablo 1'e göre puan ortalaması en yüksek olan grubun D1, puan ortalaması en düşük olan grubun ise D4 olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

*ÖBT'den Elde Edilen ANOVA Sonuçları*

| Gruplar       | Karelerin Toplamı | df | Karelerin Ortalaması | F    | p    |
|---------------|-------------------|----|----------------------|------|------|
| Gruplar arası | 375.672           | 3  | 125.224              | .972 | .410 |
| Gruplar içi   | 11334.067         | 88 | 128.796              |      |      |
| Toplam        | 11709.739         | 91 |                      |      |      |

Tablo 2 incelendiğinde ÖBT sonuçlarına göre araştırma grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ( $F_{(3-91)} = .972$ ;  $p > .05$ ). Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma gruplarının ön bilgi düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

### Akademik Başarı Testi'nden Elde Edilen Bulgular

ABT'nin uygulanmasıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılacak testi belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen ABT verilerinin normal dağılıma uygunluğu, örneklem sayısı araştırmaya katılan tüm gruplarda 30'dan az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılarak incelenmiştir. Shapiro-Wilk normallik testine göre ABT'nin uygulanmasında tüm grupların verilerinin normal dağılım gösterdiği [D1(p=0.70; p>.05); D2(p=0.61; p>.05); D3(p=0.61; p>.05) ve D4(p=0.20; p>.05)] belirlenmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için ABT'nin uygulanmasından elde edilen verilere parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ABT'den elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 3'te, ANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.



Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

Tablo 3.

*ABT'den Elde Edilen Betimsel İstatistikler*

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | ss     |
|---------|----|-----------|--------|
| D1      | 21 | 64.29     | 8.850  |
| D2      | 23 | 74.35     | 12.138 |
| D3      | 23 | 65.00     | 9.453  |
| D4      | 23 | 70.39     | 11.053 |
| Toplam  | 90 | 68.60     | 11.109 |

Tablo 3'e göre ortalaması en yüksek olan grubun D2 olduğu, ortalaması en düşük olan grubun ise D1 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

*ABT'den Elde Edilen ANOVA Sonuçları*

| Gruplar       | Karelerin Toplamı | df | Karelerin Ortalaması | F     | p    |
|---------------|-------------------|----|----------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 1522.619          | 3  | 507.540              | 4.614 | 0.00 |
| Gruplar içi   | 9460,981          | 86 | 110.011              |       |      |
| Toplam        | 10983,600         | 89 |                      |       |      |

Tablo 4'deki verilere bakıldığında en az iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(3-89)} = 4.614$ ;  $p < .05$ ). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonucuna göre, anlamlı farkın, D2 ile D1 arasında D2 lehine; D2 ile D3 arasında D2 lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu farkın büyüklüğünü belirlemek için eta kare etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) hesaplanmıştır. Test sonucuna göre etki büyüklüğü  $\eta^2 = 0,13$  olarak hesaplanmıştır. Bu da farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada yer alan deney gruplarının ön bilgi bakımından homojen olup olmadıklarını belirlemek için uygulanan ÖBT'den elde edilen bulgular incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ön bilgi testinde deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmaması, aynı lisans programına devam eden öğrencilerin, lisans yerleştirme sınavında birbirine yakın yerleşme puanı elde ettikleri ve benzer bilgi birikimine sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonuç Şimşek, Doymuş ve Karaçöp (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmada kullanılan yöntemlerin kimya başarısına etkisini belirlemek için uygulanan ABT'den elde edilen bulgular incelendiğinde, OYU yöntemi ile yedi ilkenin birlikte uygulandığı grup (D2) ve OYU yöntemi ile modellerin birlikte uygulandığı grubunun (D4) diğer deney gruplarına göre daha başarılı sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Araştırmanın başlangıcında bütün gruplara uygulanan ÖBT sonuçları ile uygulamalar sonunda uygulanan ABT sonuçları göz önüne alındığında tüm deney gruplarında puanların arttığı gözlenmektedir. Literatürdeki birçok araştırmada (Çavdar ve Doymuş, 2018; Doymuş, 2008; Estébanez, 2016; Helm, 2017; Marcos, Fernández, González ve Phillips-Silver, 2020; Okumuş ve Doymuş, 2018) da işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da benzer sonucun ortaya çıkmasında, işbirlikli öğrenmenin; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını, öğrenci gruplarında olumlu bağlılığın oluşmasını, öğrencilerin bireysel ve

grup olarak kendi öğrenmelerinde sorumluluk almalarını sağlamasının etkili olduğu yorumu yapılmıştır. Aynı zamanda OYU yöntemi uygulanırken izlenen aşamalara bakıldığında; okuma aşamasında teorik bilginin özümsemesi, yazma aşamasında öğrenilen temel kavramların sentezlenmesi ve uygulama aşamasında teorik bilginin test edilmesi şeklinde devam eden bir sürecin öğrencilerin öğrendikleri bilgiler arasında anlamlı ilişki kurmalarını ve bu şekilde bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

ABT'den elde edilen bulgular incelendiğinde en başarılı grubun yedi ilke ve işbirlikli öğrenmenin birlikte uygulandığı grup (D2) olduğu anlaşılmıştır. Bu grupta uygulanan yöntemin akademik başarıya etkisinin, geniş düzeyde olduğu, etki büyüklüğü hesaplamasında da görülmektedir. Literatürde yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ile birlikte ortaokul seviyesinde uygulandığı araştırmalarda (Çavdar ve Doymuş, 2018; Okumuş ve Doymuş, 2018) da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sowan ve Jetkins (2013)'in araştırmasında yedi ilkenin etkileşimli derslerin niteliğini arttırarak öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağladığı sonucuna erişilmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçta, yedi ilkenin, işbirlikli öğrenmeyi desteklemesinin yanı sıra öğrencilerin okul dışı faaliyetlerde birlikte çalışmalarını teşvik etmesi ve buna zemin hazırlamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca işbirlikli öğrenmenin yedi ilke ile birlikte uygulanması öğrencilerin herhangi bir zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın araştırmacı ile iletişim kurmalarını sağlamıştır. Böylece öğrencilerin sorularını çevrimiçi bir platform aracılığıyla araştırmacıya ulaştırmaları ve gün içerisinde dönüt almalarının konuların öğrenilmesine yardımcı olduğu yorumu yapılmıştır. Aynı zamanda çalışmada ele alınan her bir konunun deney gruplarınca diğer katılımcılara uygulama sonunda sunulmasının ve sunum sonunda soru-cevap şeklinde bilgi alışverişi yapılmasının öğrenmeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Fakat Okumuş, Öztürk, Koç, Çavdar ve Aydoğdu (2013)'nin yapmış olduğu çalışmada yedi ilkenin akademik başarı açısından bir farklılık oluşturmadığı sonucuna erişilmiştir. İlgili çalışmada yedi ilkenin öğrenme sürecine dâhil edilmediği, yalnızca iki farklı öğrenme yönteminin yedi ilkeyi hangi oranda desteklediği, katılımcı beyanları esas alınarak tespit edildiği görülmektedir. Bu bakımdan mevcut çalışmada akademik başarının anlamlı düzeyde farklılaşmasında yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemine entegre edilerek öğrenme sürecine dahil edilmesinin etkili olduğu yorumu yapılmıştır. Bu çalışmada, işbirlikli öğrenme yönteminin yedi ilke ile hem sınıf içi hem de bir öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla sınıf dışında da uygulanması, araştırmanın özgünlüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Yedi ilkenin sınıf dışında uygulanmasında kullanılan öğrenme yönetim sistemi öğrencilerin birbirleri ve araştırmacı ile iletişim kurmalarını, işbirliğini sınıf dışında da devam ettirmelerini projeleri kapsamında araştırdıkları konular ile ilgili sorularını veya merak ettiklerini araştırmacıya sorarak geri dönüt almalarını mümkün hale getirmiştir. Yedi ilkenin bu şekilde hem sınıf içinde hem de sınıf dışında işe koşulmasının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etkisinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Crews, Wilkonson ve Neill (2015)'in çalışmasında da yedi ilkenin hem akademik başarıyı hem de bilgisayar kullanma becerisini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABT'den elde edilen bulgulara bakıldığında animasyonların işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte uygulandığı grubun (D3) D2 ve D4 gruplarına göre akademik başarısının düşük fakat D1 grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde animasyonların mikro boyutta anlama gerektiren derslerde kullanılmasının akademik başarıyı arttırdığı (Barak vd., 2011; Chan, 2015; Dalacosta vd., 2009; Holzinger vd., 2008; Özmen ve Naseriazar, 2018; Yang vd., 2003) daha doğru zihinsel modeller

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

geliştirilmesine yardımcı olduğu (Kelly ve Akaygun, 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmada D3 grubunun istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmada da D1 grubuna göre daha yüksek akademik başarı elde etmesinde animasyonların, mikro boyutta gerçekleşen olayların sadece teorik bilgi ya da statik resimlerle değil dinamik olarak sunulmasına yardımcı olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin animasyonlar üzerine tartışmalar yaparak sürece aktif bir şekilde katılmalarının bu etkinin ortaya çıkmasında etkili olduğu yorumu yapılmıştır. Fakat animasyonlar her ne kadar göze ve kulağa hitap etseler de öğrencilerin animasyonla gösterilen reaksiyonlardaki değişkenlere müdahale edememeleri bir yönüyle onların süreçte gözlemci pozisyonunda kalmalarına ve animasyonların uygulandığı D3 grubunun, D2 ve D4 gruplarına göre akademik başarılarının düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuca ulaşılmasında, animasyonların, sınırlı bir sürede (bir ila iki dakika) birçok bilginin sunulmasını sağlamasına rağmen öğrencilerin algı düzeylerinin veya konu ile ilgili ön bilgilerinin farklı olması sebebiyle öğrenme açısından bir dezavantaj oluşturmuş olabileceği yorumu yapılmıştır.

ABT'den elde edilen bulgulara göre modellerin işbirlikli öğrenme yöntemi ile birlikte uygulandığı grubun (D4) D1 ve D3 gruplarına göre akademik başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde birçok araştırmada (Barnea ve Dori, 2000; Cisterna *vd.*, 2019; Louca ve Zacharia, 2015; Maria ve Justi, 2009; Mendonça ve Justi, 2011; Schauble *vd.*, 1991) modellerin kavramsal öğrenmeyi sağladığı ve buna bağlı olarak akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine literatürde derste farklı model türlerinin kullanılmasının farklı öğrenme anlayışına sahip öğrenciler için bir fırsat oluşturacağı sonucuna erişilmiştir (Adadan *vd.*, 2009). Bu araştırmada D4 grubunun D1 ve D3 gruplarına göre daha yüksek akademik başarı elde etmesinde uygulama sürecinde yapılan deneylerde gerçekleşen reaksiyonların bizzat öğrenciler tarafından oyun hamurları ve top-çubuk modelleri ile modellenmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yapılan modelleme çalışmaları ile mikro boyuttaki fiziksel ve kimyasal değişimler somut olarak ortaya konulmuş ve bu durumun konuları daha anlaşılır hale getirdiği yorumu yapılmıştır. Ayrıca modelleme çalışmalarının öğrenciler tarafından yapılmasının konuların anlaşılmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç derste modelleme etkinliklerinin öğrenciler tarafından yapıldığı bazı araştırma (Bamberger ve Davis, 2013; Yaseen, 2018) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Özetle, işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim için yedi ilke ve modellerle birlikte uygulanmasının, kimya konularının anlaşılması üzerinde daha etkili olduğu ve buna bağlı olarak akademik başarıyı (kimya başarısını) arttırdığı sonucuna erişilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda araştırmanın daha derinlemesine yürütülebilmesi için katılımcı sayısının artırılması, farklı öğrenim seviyelerinde ve farklı derslerde uygulamalar yapılması gibi parametrelerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Ayrıca araştırmanın amacı ve soruları ile ilgili olmasa da işbirlikli öğrenme ve modellerin birlikte kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin derste modellerin kullanılmasını başlangıçta olumlu karşıladıkları gözlemlenmiştir. Fakat ilerleyen haftalarda öğrenciler modelleme çalışmalarının çok zaman alması sebebiyle sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan modellerin öğrenciler tarafından geliştirileceği araştırmalarda tutum ve motivasyon değişkenlerinin zaman kontrol değişkenine göre incelenmesi önerilmektedir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar, araştırmanın literatür taramasından araştırmanın rapor haline getirilmesine kadar bütün bölümlerine katkı sunmuştur. İkinci yazar ise

araştırmanın fikir aşamasından, araştırmanın yürütülmesi ve tamamlanmasına kadar fikren ve geridönüt olarak katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Abramczyk, A. and Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296-308.
- Adadan, E., Irving, K.E. and Trundle, K.C. (2009). Impacts of multi-representational instruction on high school students' conceptual understandings of the particulate nature of matter. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1743-1775.
- Akaygun, S. (2016). Is the oxygen atom static or dynamic? The effect of generating animations on students' mental models of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 788-807.
- Aktan, M.B. (2016). Pre-service science teachers' perceptions and attitudes about the use of models. *Journal of Baltic Science Education*, 15(1), 7-17.
- Allred, Z.D.R. and Bretz, S.L. (2019). University chemistry students' interpretations of multiple representations of the helium atom. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(2), 358-368.
- Alsancak, D. ve Altun, A. (2011). Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamlarında geçişken bellek ile grup uyumu, grup atmosferi ve performans arasındaki ilişki. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 1-16.
- Ardac, D. and Akaygun, S. (2004). Effectiveness of multimedia-based instruction that emphasizes molecular representations on students' understanding of chemical change. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 317-337.
- Aydoğdu, S. (2012). *Üniversite öğretim elemanlarının Chickering ve Gamson öğrenme ilkelerini kullanma düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bamberger, Y.M. and Davis, E.A. (2013). Middle-school science students' scientific modelling performances across content areas and within a learning progression. *International Journal of Science Education*, 35(2), 213-238.
- Barak, M., Ashkar, T. and Dori, Y.J. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839-846.
- Barnea, N. and Dori, Y.J. (2000). Computerized molecular modeling the new technology for enhancing model perception among chemistry educators and learners. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(1), 109-120.
- Batts, D.L. (2005). *Perceived agreement between student and instructor on the use of the seven principles for good practice in undergraduate education in online courses*. (Unpublished doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3166877)
- Bergqvist, A. and Rundgren, S.C. (2017). The influence of textbooks on teachers' knowledge of chemical bonding representations relative to students' difficulties understanding. *Research in Science & Technological Education*, 35(2), 215-237.
- Bolliger, D.U. and Martin, F. (2018). Instructor and student perceptions of online student engagement strategies. *Distance Education*, 39(4), 568-583.
- Burke, K.A., Greenbowe, T.J. and Windschitl, M.A. (1998). Developing and using conceptual computer animations for chemistry instruction. *Journal of Chemical Education*, 75(12), 1658-1661.

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Caboni, T.C., Mundy, M.E. and Duesterhaus, M.B. (2002). The implications of the norms of undergraduate college students for faculty enactment of principles of good practice in undergraduate education. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 125-137.
- Campbell, T., Longhurst, M.L., Wang, S.K., Hsu, H.Y. and Coster, D.C. (2015). Technologies and reformed-based science instruction: the examination of a professional development model focused on supporting science teaching and learning with technologies. *Journal of Science Education and Technology*, 24(5), 562-579.
- Chan, C.K.Y. (2015). Use of animation in engaging teachers and students in assessment in Hong Kong higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(5), 474-484.
- Chan, M. (2020). A multilevel SEM study of classroom talk on cooperative learning and academic achievement: Does cooperative scaffolding matter?. *International Journal of Educational Research*, 101, 101564.
- Chang, H.Y. and Quintana, C. (2006). Student-generated animations: Supporting middle school students' visualization, interpretation and reasoning of chemical phenomena. In *Proceedings of the 7th international conference of the learning sciences*. Bloomington, IN: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chickering, A.W. and Gamson, Z. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 80, 75-81.
- Chickering, A.W. and Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chiou, C.C., Tien, L.C. and Lee, L.T. (2015). Effects on learning of multimedia animation combined with multidimensional concept maps. *Computers and Education*, 80, 211-223.
- Chiu, M.H., Chou, C.C. and Liu, C.J. (2002). Dynamic processes of conceptual change: Analysis of constructing mental models of chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(8), 688-712.
- Cisterna, D., Forbes, C.T. and Roy, R. (2019). Model-based teaching and learning about inheritance in third-grade science. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2177-2199.
- Costouros, T. (2020). Jigsaw cooperative learning versus traditional lectures: Impact on student grades and learning experience. *Teaching & Learning Inquiry*, 8(1), 154-172.
- Crews, T.B., Wilkinson, K. and Neill, J.K. (2015). Principles for good practice in undergraduate education: Effective online course design to assist students' success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 87-103.
- Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2018). Karışımlar konusunun öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle kullanılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 325-346.
- Dalacosta, K., Kamariotaki-Paparrigopoulou, M., Palyvos, J.A. and Spyrellis, N. (2009). Multimedia application with animated cartoons for teaching science in elementary education. *Computers & Education*, 52(4), 741-748.

- Dinçer, S. ve Balaman, F. (2019). Sosyal medyanın öğretim faaliyetlerinde kullanılmasının öğrenci, öğretmen ve veliler açısından değerlendirilmesi: Edmodo örneği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 887-907, DOI: 10.26468/trakyasobed.580410.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education*, 26(1), 47-57.
- Ebenezer, J.V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students conceptions animation of the solution process of table salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10(1), 73–92.
- Eilks, I. (2005). Experiences and reflections about teaching atomic structure in a jigsaw classroom in lower secondary school chemistry lessons. *Journal of Chemical Education*, 82(2), 313-319.
- Engida, T. (2014). Chemistry teacher professional development using the technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework. *African Journal of Chemical Education*, 4(3), 2-21.
- Estébanez, R.P. (2016). An approachment to cooperative learning in higher education: comparative study of teaching methods in engineering. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(5), 1331-1340.
- Falcão, D., Colinviaux, D., Krapas, S., Querioz, G., Alves, F., Cazelli, S., ... and Gouvea, G. (2004). A model-based approach to science exhibition evaluation: A case study in a Brazilian astronomy museum. *International Journal of Science Education*, 26(8), 951-978.
- Fredrickson, J. (2015). Online learning and student engagement: Assessing the impact of a collaborative writing requirement. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(3), 127-140.
- Fulmer, G.W. and Liang, L.L. (2013). Measuring model-based high school science instruction: Development and application of a student survey. *Journal of Science Education and Technology*, 22(1), 37–46.
- García-Almeida, D.J. and Cabrera-Nuez, M.T. (2020). The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 79-92.
- Gilbert, J.K., Boulter, C. and Rutherford, M. (1998). Models in explanations, part 1: horses for courses? *International Journal of Science Education*, 20(1), 83–97.
- Gilbert, J.K., Justi, R., van Driel, J.H., de Jong, O. and Treagust, D.F. (2004). Securing a future for chemical education. *Chemistry Education: Research and Practice*, 5(1), 5-14.
- Gillies, R.M. (2017). Promoting academically productive student dialogue during collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 97, 200–209.
- Gouvea, J. and Passmore, C. (2017). 'Models of' versus 'models for' toward an agent-based conception of modeling in the science classroom. *Science & Education*, 26, 49–63.
- Halloun, I. (1996). Schematica modelling for meaningful learning of physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 1019–1041.
- Harrison, A.G. and Treagust, D.F. (2000). Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. *Science Education*, 84(3), 352-381.

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

- Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Helm, C. (2017). Effects of social learning networks on student academic achievement and pro-social behavior in accounting. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 52-76.
- Hitt, A., White, O. and Hanson, D. (2005). Popping the kernel modeling the states of matter. *Science Scope*, 28(4), 39-41.
- Holzinger, A., Kickmeier-Rust, M. and Albert, D. (2008). Dynamic media in computer science education; content complexity and learning performance: is less more? *Journal of Educational Technology & Society*, 11(1), 279-290.
- Hung, V. and Fung, D. (2017). The effectiveness of hybrid dynamic visualisation in learning genetics in a Hong Kong secondary school. *Research in Science & Technological Education*, 35(3), 308-329.
- Johnson, D., Johnson, R. and Smith, K.A. (1990). Cooperative learning: An active learning strategy. *FOCUS on Teaching and Learning*, 5(2), 1-8.
- Johnson, S. (2014). Applying the seven principles of good practice: Technology as a lever-in an online research course, *Journal of Interactive Online Learning*, 13(2), 41-50.
- Johnstone, A.H. (1982). Macro and microchemistry. *School Science Review*, 64, 295-305.
- Junco, R., Heiberger, G. and Lokent, E. (2011). The effect of twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 119-132.
- Karaçöp, A. and Doymuş, K. (2012). Effects of jigsaw cooperative learning and animation techniques on students' understanding of chemical bonding and their conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education Technology*, 22, 186-203.
- Kelly, R.M. and Jones, L.L. (2007). Exploring how different features of animations of sodium chloride dissolution affect students' explanations. *Journal of Science Education and Technology*, 16(5), 413-429.
- Kelly, R.M. and Akaygun, S. (2016). Insights into how students learn the difference between a weak acid and a strong acid from cartoon tutorials employing visualizations. *Journal of Chemical Education*, 93(6), 1010-1019.
- Kelly, R.M., Phelps, A.J. and Sanger, M.J. (2004). The effects of a computer animation on students' conceptual understanding of a can-crushing demonstration at the macroscopic, microscopic, and symbolic levels. *Chemical Educator*, 9(3), 184-189.
- Kim, S.I., Yoon, M., Whang, S.M., Tversky, B. and Morrison, J.B. (2007). The effect of animation on comprehension and interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 260-270.
- Kocaman Karoğlu, A., Kiraz, E. and Özden, M.Y. (2014). Good practice principles in an undergraduate blended course design. *Education and Science*, 39(173), 249-263.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. and Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings?. *Educational Research Review*, 10, 133-149.
- Lalit, M. and Piplani, S. (2019). Active learning methodology–jigsaw technique: An innovative method in learning anatomy. *Journal of the Anatomical Society of India*, 68(2), 147-152.
- Lin, E. (2006). Cooperative learning in the science classroom. *The Science Teacher*, 73 (1), 33-39.

- Louca, L.T. and Zacharia, Z.C. (2015). Examining learning through modeling in K-6 science education. *Journal of Science Education and Technology*, 24(2-3), 192-215.
- Maia, P.F. and Justi, R. (2009). Learning of chemical equilibrium through modelling-based teaching. *International Journal of Science Education*, 31(5), 603–630.
- Marcos, R.I.S., Fernández, V.L., González, M.T.D. and Phillips-Silver, J. (2020). Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 100663.
- McMillan, J.H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. London: Pearson.
- McRae, K., Nedjadrassul, D., Pau, R., Lo, B.P.H. and King, L. (2018). Abstract concepts and pictures of real-world situations activate one another. *Topics in Cognitive Science*, 10(3), 518-532.
- Medero, G.S. and Albaladejo, G.P. (2020). The use of a wiki to boost open and collaborative learning in a Spanish university. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 12(1), 1-17.
- Mendonça, P.C.C. and Justi, R. (2011). Contributions of the model of modelling diagram to the learning of ionic bonding: analysis of a case study. *Research in Science Education*, 41(4), 479–503.
- Mukawa, T.E. (2006). *Meta-analysis of the effectiveness of online instruction in higher education using Chickering and Gamson's seven principles for good practice*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of San Francisco, San Francisco.
- Musaitif, L.M. (2013). *The utilization of the seven principles for good practices of full-time and adjunct faculty in teaching health & science in community colleges* (Unpublished doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3570995)
- Nakhleh, M.B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.
- O'Dwyer, A. and Childs, P.E. (2017). Who says organic chemistry is difficult? Exploring perspectives and perceptions. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3599-3620.
- Okumuş, S. ve Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme ve modellerle birlikte uygulanmasının 6. sınıf öğrencilerinin fen başarısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 203–238.
- Okumuş, S., Öztürk, B., Koç, Y., Çavdar, O. ve Aydoğdu, S. (2013). İşbirlikli öğrenme modeli ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin sınıfta birlikte uygulanması. *Ekev Akademi Dergisi*, 57, 493-502.
- Oliva, J.M., Aragón, M.D.M. and Cuesta, J. (2015) The competence of modelling in learning chemical change: a study with secondary school students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, 751-791.
- Özmen, H. and Naseriazar, A. (2018). Effect of simulations enhanced with conceptual change texts on university students' understanding of chemical equilibrium. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 83(1), 121-137.
- Öztürk, B. ve Doymuş, K. (2018). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle desteklenen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 1957–1976.



Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

- Phelps, R.P. (2019). Test frequency, stakes, and feedback in student achievement: A meta-analysis. *Evaluation Review*, 43(3-4), 111-151.
- Pollock, E., Chandler, P. and Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learning and Instruction*, 12(1), 61-86.
- Raviola, A. (2001). Assessing students' conceptual understanding of solubility equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 78(5), 629-631.
- Rieber, L.P. (1990). Using computer animated graphics in science instruction with children. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 135-140.
- Ritter, M.E. and Lemke, K.A. (2000). Addressing the 'seven principles for good practice in undergraduate education' with internet-enhanced education. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(1), 100-108.
- Russell, J.W., Kozma, R.B., Jones, T., Wykoff, J., Marx, N. and Davis, J. (1997). Use of simultaneous-synchronized macroscopic, microscopic, and symbolic representations to enhance the teaching and learning of chemical concepts. *Journal of Chemical Education*, 74(3), 330-334.
- Salame, I.I., Patel, S. and Suleman, S. (2019). Examining some of the students' challenges in learning organic chemistry. *International Journal of Chemistry Education Research*, 3(1), 6-14.
- Samon, S. and Levy, S.T. (2017). Micro-macro compatibility: When does a complex systems approach strongly benefit science learning?. *Science Education*, 101(6), 985-1014.
- Sanger, M.J., Phelps, A.J. and Fienhold, J. (2000). Using a computer animation to improve students' conceptual understanding of a can-crushing demonstration. *Journal of Chemical Education*, 77(11), 1517-1520.
- Schauble, L., Glaser, R., Raghavan, K. and Reiner, M. (1991). Causal models and experimentation strategies in scientific reasoning. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(2), 201-238.
- Siegel, C. (2005). Implementing a research-based model of cooperative learning. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 339-351.
- Sormunen, K., Juuti, K. and Lavonen, J. (2020). Maker-centered project-based learning in inclusive classes: Supporting students' active participation with teacher-directed reflective discussions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(4), 691-712.
- Sotiriou, S. and Bogner, F.X. (2008). Visualizing the invisible: augmented reality as an innovative science education scheme. *Advanced Science Letters*, 1(1), 114-122.
- Sowan, A.K. and Jenkins, L.S. (2013). Designing, delivering and evaluating a distance learning nursing course responsive to students needs. *International Journal of Medical Informatics*, 82(6), 553-564.
- Stull, A.T., Gainer, M., Padalkar, S. and Hegarty, M. (2016). Promoting representational competence with molecular models in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 93, 994-1001.
- Symington, D. and Kirkwood, V. (1996). Lecturer perceptions of student difficulties in a first-year chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 73(4), 339-343.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2008). Çözeltiler ünitesinde uygulanan grup araştırması tekniğinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını anlamalarına ve akademik başarılarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 87-99.
- Taber, K.S. (2002). *Alternative conceptions in chemistry-prevention, diagnosis and cure: Theoretical background*. London: The Royal Society of Chemistry.

- Tanis, C.J. (2020). The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning. *Research in Learning Technology*, 28, 2319.
- The Ohio Learning Network. (2002). Quality learning in Ohio and at a distance: A report of the Ohio Learning network Task Force on quality in distance learning. Erişim Mayıs, 2015.
- Tirell, T. (2012). Chickering's seven principles of good practice: Student attrition in community college online courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(8), 580-590.
- Tou, N.X., Kee, Y.H., Koh, K.T., Camiré, M. and Chow, J.Y. (2020). Singapore teachers' attitudes towards the use of information and communication technologies in physical education. *European Physical Education Review*, 26(2), 481-494.
- URL-1, <https://www.edmodo.com/?language=tr>
- URL-2, [http://www.mhhe.com/physsci/chemistry/animations/chang\\_7e\\_esp/](http://www.mhhe.com/physsci/chemistry/animations/chang_7e_esp/) (Erişim Tarihi: Şubat, 2016).
- URL-3, <http://www.satriwit3.ac.th/files/1210252020285154/files/decomposition.swf> (Erişim Tarihi: Şubat, 2016).
- URL-4, <http://www.mhhe.com/physsci/chemistry/essentialchemistry/flash/flash.mhtml> (Erişim Tarihi: Şubat, 2016).
- URL-5, <http://www.mhhe.com/physsci/chemistry/essentialchemistry/flash/flash.mhtml> (Erişim Tarihi: Şubat, 2016).
- URL-6, <https://pupils.highschoolofdundee.org.uk/dept/chemistry/default.aspx> (Erişim Tarihi: Şubat, 2016).
- URL-7, <http://www.johnwiley.net.au/highered/chemistry/molvis/25-entropy.swf> (Erişim Tarihi: Şubat, 2016).
- URL-8, <http://www.mhhe.com/physsci/chemistry/essentialchemistry/flash/flash.mhtml> (Erişim Tarihi: Şubat, 2016).
- Waits, T. and Lewis, L. (2003). Distance education at degree-granting postsecondary institutions: 2000-2001 (NCES 2003-017). Erişim Şubat, 2017.
- Wang, H.C., Chang, C.Y. and Li, T.Y. (2007). The comparative efficacy of 2D-versus 3D-based media design for influencing spatial visualization skills. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1943-1957.
- Wei, S., Liu, X. and Jia, Y. (2013). Using Rasch measurement to validate the instrument of students' understanding of models in science (SUMS). *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(5), 1067-1082.
- Whittle, R.J., Telford, A. and Benson, A.C. (2019). Insights from senior-secondary physical education students on teacher-related factors they perceive to influence academic achievement. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(6), 69-90.
- Winegar, M.L. (2000). *An exploration of seven principles for good practice in Web-based courses*. Ph.D. thesis, University of South Dakota. Erişim Ağustos, 2017.
- Wu, H.K. and Shah, P. (2004). Exploring visuospatial thinking in chemistry learning. *Science Education*, 88(3), 465-492.
- Yang, E.M., Andre, T., Greenbowe, T.J. and Tibell, L. (2003). Spatial ability and the impact of visualization/animation on learning electrochemistry. *International Journal of Science Education*, 25(3), 329-349.

Alyar, M. ve Doymuş, K. (2020). İşbirlikli öğrenme ile birlikte kullanılan modellerin, animasyonların ve yedi ilke'nin kimya başarısına etkisi, 1-25.

Yaseen, Z. (2018). Using student-generated animations: The challenge of dynamic chemical models in states of matter and the invisibility of the particles. *Chemistry Education Research and Practice*, 19(4), 1166–1185.

Ye, J., Lu, S. and Bi, H. (2019). The effects of microcomputer-based laboratories on students macro, micro, and symbolic representations when learning about net ionic reactions. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(1), 288-301.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Chemistry is difficult for many students. It is argued that this is because chemistry includes more abstract concepts than physics and biology and requires understanding at microscopic, macroscopic, and symbolic levels in order to be conceptually understood. In this regard, it is important to concretize abstract structures. Different tools are used in concretizing abstract structures. Animations and models are also among these tools. However, models and animations explain only one aspect of the topic learned. In this regard, animations and models should be used with one of the methods that will ensure the active participation of the student in the lesson. Cooperative learning stands out as one of the methods that enable students to actively participate in the lesson. Cooperative learning is a learning model in which students work together in and out of the classroom to achieve a goal in small heterogeneous groups, contribute to each other's academic, social and psychological development, shared leadership and each individual in the group has a responsibility to the group. Seven principles have been argued to increase the quality of undergraduate education in a traditional classroom environment, which includes the elements of cooperative learning, such as ensuring cooperation between students and the use of active learning. Seven principles are expressed as “encourages contact between students and faculty”, “develops reciprocity and cooperation among students”, “encourages active learning”, “gives prompt feedbacks”, “emphasizes time on task”, “communicates high expectation”, and “respects diverse talents and ways of learning”. It is aimed to increase the quality of face-to-face lessons with seven principles. However, it is seen that studies on seven principles have focused on online courses. It is thought that the widespread use of information and communication technologies in education has an effect on the emergence of this case. Most of the studies on seven principles have been carried out on the basis of the thoughts of teachers, students, and faculty members of implementation level of the seven principles. In the related literature, it is seen that there are few studies seven principles are applied together with a learning method. In addition, a study in which seven principles were carried out together with a learning method in and outside the classroom could not be reached. From this perspective, it is considered important to determine the effect of applying seven principles together with a learning method inside and outside the classroom on student achievement. In the light of all this information, the aim of this study was determined to examine the effects of animation, model, and seven principles used together with cooperative learning on chemistry achievement.

## **Method**

In this study, a pretest-posttest comparison group quasi-experimental design was used. The sample of the study consists of 91 students who are studying in the first grade of science teacher education. The students were separated into four groups. In the first group cooperative learning, in the second group cooperative learning and seven principles, in the third group cooperative learning and animations, in the fourth group cooperative learning and models were applied. Data from the participants were collected with two scales. A Preliminary Knowledge Test was used to determine the homogeneity of the experimental groups. An Academic Achievement Test was used to determine the effect of the applied methods and techniques on chemistry achievement. The study was completed in nine weeks, including two weeks for the implementation of scales, one week for informing students about the methods and techniques to be used, and six weeks of implementation.

## **Results**

When the findings obtained from the Preliminary Knowledge Test (PKT), which was applied to determine the homogeneity of the students in the experimental groups in terms of their preknowledge, were examined, no statistically significant difference was found between the groups. When the findings obtained from the Academic Achievement Test (AAT), which was used to determine the effect of different methods on chemistry achievement, a statistically significant difference was found ( $p < .05$ ;  $\eta^2 = 0.13$ ) in favor of the group in which seven principles were applied together with cooperative learning.

## **Discussion and Conclusion**

According to the findings obtained from the Academic Achievement Test, cooperative learning and the implementation of seven principles together provided a statistically significant difference in chemistry achievement. It was interpreted that active participation in the learning process and positive commitment among students continued outside the classroom, students communicated with the researcher whenever they wanted and received feedback on their questions, and students prepared a project on the topics covered in the study and presented them in the classroom. As a result, it was concluded that using cooperative learning with seven principles increases chemistry achievement.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## Araştırma Makalesi

# EVRENSEL DEĞERLER ÜZERİNE BİR İNCELEME: VİKİNGLER ÇİZGİ FİLMİ ÖRNEĞİ

## A STUDY ON UNIVERSAL VALUES: THE VIKINGS CARTOON SAMPLE

**Neslihan KAYMAK**

Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye, e-posta: neslihan.kymk90@gmail.com,  
ORCID ID: 0000-0002-4376-4399

**Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK**

Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, e-posta: ogretir@gazi.edu.tr,  
ORCID ID: 0000-0002-6380-4757

Başvuru Tarihi: 07.05.2020

Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.733890

**Atıf/Citation:** Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 26-43.

### Öz

Bu araştırma, çizgi filmlerde yer alan evrensel değerler ve bu değerlere ne sıklıkta yer verildiğini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. 5 -6 yaş grubundaki 300 çocuğa televizyonda izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi film sorulmuş ve cevapları kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda, Vikingler çizgi filmi incelenmiştir. Doküman incelemesi için ana kategori olarak UNESCO'nun yaşayan değerler eğitimi programında evrensel değerler olarak kabul edilen iş birliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük/tevazu, sevgi, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü/tolerans, özgürlük ve birlik/dayanışma değerleri seçilmiştir. Vikingler çizgi filminin sosyal paylaşım sitesi Youtube'de en çok görüntülenen 20 bölümü bu değer listesi bakımından içerik analizi yöntemiyle derinlemesine incelenmiştir. Sonuçlar, Vikingler çizgi filminde sadelik dışındaki tüm evrensel değerlere yer verildiğini göstermiştir. Vikingler çizgi filminde en sık yer verilen değerlerin sevgi, mutluluk, saygı ve iş birliği olduğu ve en az sıklıkta yer verilen değerlerin ise barış, birlik ve özgürlük olduğu görülmüştür. Bu kapsamda, çizgi film karakterlerinin izleyenlerin değer kazanımlarını da etkileyeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Çizgi film, Evrensel değerler, Erken çocukluk, Vikingler.

### Abstract

This research was carried out to reveal the universal values in the cartoons and how often these values are included in the cartoons. One of the qualitative research methods, document analysis, was used. The cartoon that will to be examined was decided by asking 300 children between the ages of 5 and 6 about their most preferred cartoon to watch on television. On this basis, the Vikings cartoon has been taken into consideration. UNESCO's existing universal values are included in the main category for the document review method. They are cooperation, happiness, honesty, humility, love, peace, respect, responsibility, simplicity, tolerance, freedom, and unity values. The 20 most-watched episodes of the Vikings cartoons were analyzed in-depth with the content analysis method in terms of the value list on the social networking website, Youtube. The results showed that all the universal values, except for simplicity, are included in

Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

the cartoon of the Vikings. The most frequently used values in the Vikings cartoon are love, happiness, respect, and cooperation. The least frequent values are peace, unity, and freedom. It is believed that cartoon characters affect their audience as well as the audience's value gains.

**Keywords:** Cartoon, Universal values, Early childhood, Vikings.

## GİRİŞ

Değerler, toplumun inanç ve normlarından farklı olarak, kişiliğimizin önemli bir bileşeni, tavır ve davranışlarımızın kritik nedenleridir. Temel değerler dünyadaki tüm insanlar tarafından kabul edilmektedir (Schwartz, 2012). Inglehart (1997), değerleri; bir kültür ya da bir toplum içinde yaygın olarak paylaşılan ve nesilden nesile aktarılan bir tutum ve bilgi sistemi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bireylerin değerlerinin, inançları ve motivasyonları çerçevesinde şekillendiğine dikkat çekmektedir (Inglehart, 1997; akt Ülavere ve Veisson, 2015). Değerler, insanların tutum ve davranışlarını yönlendirmektedir, değerlerin farklı insanlar tarafından nasıl anlaşıldığını anlamak değerlerin gelişimine destek olmak için önemlidir.

Bazı sosyal bilimcilere göre, değerlerin toplumdaki işlevleri; kişilerin dikkatini yaşamda “önemli” olarak görülenler üzerine yoğunlaştırmak, sosyal rollerin seçilmesinde ve iyi bir birey olma yolunda yol gösterici olmak, kişileri doğru davranışları yapmaya yönlendirmektir. Ayrıca değerler, sosyal problemlerin varlığını azaltmakta ve toplumun düzenini sağlamaktadır (Fichter, 2012). Değerler, bireylerin biyolojik ihtiyaçlarını karşılamak, sosyal etkileşime izin vermek ve toplumun işleyişini sağlamak gibi insanlığın ortak amaçlarına hizmet ettiğinden evrensel olarak ele alınmalıdır.

Değer kazanımında araştırmacılar, ne tür değerler nasıl ve ne zaman kazandırılmalı sorularını cevaplamaya çalışmışlardır. Alan yazın incelendiğinde ortak değerlerden bazılarının önceliğine dikkat çekildiği görülmektedir. Ne zaman kazandırılmaya başlanmalı sorusu ise çocukların kişilik gelişimiyle alakalıdır. Kişilik gelişiminin büyük bir bölümünün okul öncesi dönemde gerçekleştiği düşünüldüğünde, değer kavramının bu dönemde geliştirilmesi gerektiği açık şekilde görülmektedir. Değer eğitimi, aile ve sosyal çevre ile bağlantılı olarak ilerlemelidir (Keskinöğlü, 2011, s. 29-32). Doğumdan itibaren bireyin uygun tutum ve davranışları geliştirmesi önce ailede daha sonra öğrenim hayatında sahip olacağı değerler ve becerilerle mümkün olmaktadır. Birçok ülkede insani değerlerin çocuklara kazandırılmasına temel eğitim kanunlarında yer verilmektedir. Eğitim politikaları ve programları buna göre şekillenmektedir.

Değer ve karakter eğitimi politikaları, okullar açısından incelendiğinde, bu programların etkililiği konusunda bazı eleştiriler olduğu görülmektedir. Değer ve karakter eğitimi politikaları değerlendirildiğinde, akademik başarıda önemli farklılıklar gözükmesine de pek çok okulda uygunsuz davranışların azaldığı, okula devam etme, disiplin başvurularında azalma, zorbalık ve şiddet olaylarında azalma olduğu görülmektedir (Otten, 2000). Bu durum değerler eğitiminin sadece okulların bir sloganı olmadığı, değer ve erdem gelişiminin günlük yaşama dahil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Evrensel değerleri içselleştirmiş dünya çocukları yetiştirmek ve gençleri ahlaklı vatandaşlar olarak yetişkin yaşamlarına hazırlamak değer eğitiminin amacı olmalıdır.

Kişilik özelliklerinin birçoğu çocukluk döneminde gelişmektedir. Bu dönemde, çevresindeki insanların çocuğa nasıl davrandığı kişilik gelişimini etkilemektedir. Evde ya da okulda etkili kişilik gelişiminin desteklenmesinde, çocuğun çevresindekilerin çocuğa ve diğer bireylere yönelik davranışları etkili olmaktadır. (Berkowitz, 2002). Hoşgörü ve empati gibi davranışların modellenmesi çocuklarda olumlu davranışların gelişimine,

şiddet ve yalancılık gibi davranışların modellenmesi de olumsuz davranışların artmasına neden olmaktadır. Çocukların saygılı ve sorumlu olmaları, yaşamlarındaki yetişkinlerin saygılı ve sorumlu davranmalarına bağlıdır.

Çocuklar, değerlerle çevrili bir kültür ve toplumun içinde dünyaya gelirler. Büyüme sürecinde, toplum tarafından aktarılan tutum ve davranışlar yoluyla ahlaki ve etik bir temel geliştirirler. Kişilik gelişimi başlangıçta genetik özellikler sonrasında birçok çevresel faktörden etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Çocuklar, değerler ile ilgili davranışlarını, duygularıyla bağlantılı olarak sosyalleşme süreci içerisinde geliştirmektedir. Tüm yaşam deneyimleri bilinçli ya da bilinçsiz olarak çocukların değer edinimine katkı sağlar. Bugün çocuklara aktarılan her türlü değer, gelecekte toplumun bakış açısını yansıtabilir.

Erken çocukluk döneminde yer alan çocuklar istediklerine ulaşmak için çeşitli yollar denemektedir. Üç yaş civarında istediklerini ailesine ağlayarak yaptırabilen bir çocuk dört beş yaş civarında kendi elindekiyle istediği şey arasında takas yapma çözüm yolunu seçebilmektedir. Çocuklar zaman içerisinde başkalarına saygı duymayı, kendi haklarının yenmemesi için başkalarının haklarını yememeyi, tutarlı davranışlar göstermeyi öğrenmektedir. Okul çağına gelindiğinde süper ego gelişmiştir ve çocuklar davranışlarında vicdan duygusunu da kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar otoritenin yokluğunda da içten gelen uyarılma ile doğru davranışları göstermektedir. Ulaşılabilecek bir sonraki düzeyde çocuklar başkalarına zarar vermemek ve doğru davranmaktan bir adım daha öteye giderek başkalarına yardım etmekte, insanlara karşı özverili davranmakta ve bu şekilde hoşgörü duygusu gelişmektedir. Her çocukta vicdan duygusunun gelişim düzeyi farklılık göstermektedir (Yörükoğlu, 2006, s.222). Vicdan kavramı, kişinin kendi davranışları üzerine iç düzenleme yapmasıdır. Erken çocukluk vicdan gelişimi açısından önemli bir başlangıç noktasıdır. Bu dönemde, çocukların doğru ve yanlış davranışın farkında olduğu, yavaş yavaş empati becerisine sahip olmaya başladıkları ve uygun olmayan davranışlarının sonucunda rahatsızlık duydukları görülmektedir (Santrock, 2017, s. 248).

Aile, çocuğun kişilik oluşumunda ve değerlerin ediniminde en etkin öğedir. Akranlar, okul, medya ve din de bu gelişime katkı sağlamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2002), erken çocukluk ve değerler eğitimi eylem planında toplumda çocukların ihtiyaç ve haklarının öneminin anlaşılması için, medya aracılığıyla besleyici ve önleyici bir yaklaşımın ele alınması ve farkındalık yaratılması gerektiğini ifade etmiştir. Erken çocukluk değerler eğitimi eylem planı için bir dizi eylemi kapsayan yedi program alanı önerilmiştir. Bunlardan biri medya ve iletişim yoluyla değerlerin savunucusu ve destekleyicisi olmaktır. Medyanın verdiği mesajlar değer temelli olmalı, tüm çocukların kaliteli medya kanallarına ulaşması güvence altına alınmalıdır. İzleyicilerin ihtiyaçlarını keşfetmek ve kaliteli medya yapımlarının oluşmasını desteklemek, çocukların izleme süreleri içerisindeki programları kontrol altına almak, bu program alanının içeriğidir.

Medya aracılığıyla çocuklara sunulan yayınların başında çizgi filmler gelmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (2018) verileri, çocukların en çok izlediği yayın türünün çizgi filmler olduğunu ifade etmektedir. Çizgi filmlerin temel işlevi eğlendirerek öğretmektir. Çizgi filmlerde kahramana yüklenen bir misyon bulunmakta ve bu durum çocuklar üzerinde etki bırakmaktadır. Olaylar genellikle gerçekçi bir biçimde sunulmamakta, simgesel bir anlam söz konusu olmaktadır. Çocuğun algılama biçimine ve gerçek yaşam tecrübelerine göre, zihninde yer bularak davranışlarına yansımaktadır (Can, 2002, s. 90). Okul öncesi çocukların rol model olarak benimsedikleri kişiler

Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

arasında çizgi film karakterleri de yer almaktadır. Çocuklara çizgi film karakterlerini neden model aldıkları sorulduğunda, karakterlerin sevimli ve komik olma, iyilik yapma, yardım etme ve vatani koruma davranışlarını ifade etmişlerdir. Çizgi film kahramanlarının karakter özelliklerinin çocukları etkilediği ve değer kazanımına katkı sağladığı görülmektedir. Çocuğun gerçek hayatta model aldığı kişiler ile çizgi filmlerde model alınan karakterlerin benzer sebeplerle örnek alındığı görülmektedir (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Erken çocukluk evresi, hayal ile gerçek kavramları arasında bir geçişi barındırmaktadır. Çocukların hayal dünyalarının genişliğinden dolayı çizgi filmlerden etkilenmeleri olası bir durumdur.

Çizgi filmler yoluyla resmi olarak değer eğitimi verilmesi ve kültür aktarımı yapılması planlanmamış olsa da çocuklar örtük olarak çizgi filmin akışında yer verilen değerlere maruz kalmaktadırlar. Çocuklar değerlerin ne ifade ettiği konusunda net bir görüşe sahip değildir. Değerler, çocukların gelişim sürecinde tutum ve davranışlarına yansımaktadır. Rashid (2015), Hindistan'daki çocuk programlarının çocuklar üzerine etkilerini incelediği araştırmasında, çizgi film karakterlerinin özellikle küçük çocukların davranışlarını derinden etkilediği sonucuna varmıştır. Dünya genelinde yapılan çeşitli araştırmalar da çizgi filmlerin olumlu ya da olumsuz rol modeller barındırdığını göstermektedir.

Çizgi filmlerde olumlu evrensel değerlere yer verilmesi tüm dünya çocuklarının değer edinimine katkı sağlamaktadır. Çocukluk döneminde kullanılan çocuk yayınları ile evrensel değerlerin farkındalığı oluşturulabilmekte ve bu bilinç tüm toplumlarda yaygınlaştırılabilmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı 5-6 yaş grubu çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi filmlerde yer alan evrensel değerleri ve bu evrensel değerlerin düzeylerini saptamaktır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada, 5-6 yaş grubu çocukların en çok izledikleri çizgi filmlerin evrensel değerleri içermeye durumu araştırılmıştır. Bu amaçla, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi raporlaştırma aşamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 194). Araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 77082166-302.08.01 karar numaralı, 02 toplantı sayısı ile 12.02.2019 tarihinde gerekli izin alınmıştır.

### **Araştırmanın Veri Kaynağı**

Bu araştırmada incelenecek olan nitel veriler, okul öncesi eğitimi alan 5-6 yaş grubu 300 çocuğa kişisel bilgi formları aracılığıyla izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi filmler sorularak oluşturulmuştur. Araştırmacı gönüllülük esasına göre çocuklar ile birebir görüşme yaparak Kişisel Bilgi Formları aracılığıyla bilgi toplamıştır. Toplanan bilgiler işlenerek çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi filmlere ve çizgi film izleme sürelerine ulaşılmıştır. Buna göre, çocukların televizyonda izlemeyi en çok tercih ettikleri çizgi filmler; Vikingler(87), Keloğlan Masalları (71), Niloya(38), Rafadan Tayfa (32), Maşa ve Koca Ayı(27), Harika Kanatlar (13), Diğer (32) olarak belirlenmiştir. 5-6 yaş grubu çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri, Vikingler çizgi filmi, araştırmanın



veri kaynağını oluşturmuştur. Çizgi filmin sözel ve görsel içerikleri birlikte değerlendirilerek kategorilere ayrılmıştır. Bir bölümü ortalama 10-15 dakika süren çizgi filmin toplam 20 bölümü incelemeye alınmıştır. Vikingler çizgi filminin yayınlanan bölümleri sosyal paylaşım sitesi Youtube üzerinden görüntülenme sayısı en yüksek olan bölümler arasından seçilerek izlenip incelenmiştir. Vikingler çizgi filmiyle ilgili bilgiler ve incelenen bölümler aşağıda verilmiştir:

Vikingler, son zamanlarda TRT Çocuk kanalında yayınlanan Avusturya-Japonya ortak yapımı bir çizgi filmidir. Dünya genelinde çeşitli televizyonlarda yayınlanmaktadır. Viking köyü Flake'in şefi Halvar'ın zeki oğlu Viki'nin ve diğer mürettebatın maceralarını konu edinmektedir. Bu çizgi film, İsveçli yazar Runer Jonsson'nın Viking adlı romanından uyarlanmıştır. Viki, olaylara zekice çözümler bulan iyi kalpli bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Vikinglerde yer alan diğer başlıca karakterler; Halvar, Urobe, Ylva, Yilvi, Snorre, Gorm, Ulme, Faxe, Ture'dir.

Vikingler çizgi filminin; Canavar Macerası, Kaybolan Eşyanın Sırrı, Kurda Dikkat Edin, Özgür Yilvi, Çöl, Dansçı Ayı, Kanal, Unutulmuş Hazine, Neredeyse Bir Hazine Adası, Mantar Peşinde, Su Çiçeği, Tatil Adası, Turta, Tepe Taklak, Korsan Gilby, Yaramaz Prens Loki, Endülüs Macerası, Tünel, Olimpiyatlar, Bambu Sürprizi adlı bölümleri incelenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak, UNESCO tarafından desteklenen, dünyanın birçok yerinde uygulanan yaşayan değerler eğitimi programının kapsadığı ve evrensel değerler olarak nitelendirilen değerler listesi kullanılmıştır. Bu değerler; sevgi, saygı, dürüstlük, iş birliği, mutluluk, alçakgönüllülük/tevazu, barış, sorumluluk, sadelik, hoşgörü/tolerans, birlik/dayanışma, özgürlük değerleridir. Doküman incelemesi için ana kategori 12 evrensel değer, değerlerin ifade ediliş biçimleri alt kategorilerdir. Her bir kategori, çizgi filmdeki sözel ve görsel içeriklere göre alt kategorilere ayrılmıştır. İlk incelemenin sonunda oluşan 12 temel değer ve alt kategorileri, beş uzmana danışılarak düzenlenmiş ve tüm bölümler ikinci kez değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Vikingler çizgi filmine, sosyal paylaşım sitesi Youtube üzerinden ulaşılmıştır. Çizgi filmlerin her bir bölümü önce izlenmiş sonrasında transkripsiyonu yapılmıştır. Transkripsiyonu yapılan bölümler araştırmacılar tarafından evrensel değerler açısından incelenmiştir. İlk incelemenin sonunda oluşan 12 temel değer ve alt kategorileri uzman görüşleri ile düzenlenerek tüm bölümler ikinci kez değerlendirilmiştir. İncelenen bölümlerde analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Değer ifade eden sözel içerikler, görsel içeriklerle bütünleştirilerek cümle bazında alt kategorilere ayrılmıştır. Metinlerdeki cümleler değer ifade ediyorsa kategoriye dahil edilmiştir, diğer ifadeler kategoriye dahil edilmemiştir. İncelenen çizgi filmlerde, birbiriyle ilişkili olan bölümler aynı kategoriler altında toplanmıştır.

Güvenirliliği sağlamak için Vikingler çizgi filminin beşer bölümü alanda çalışan iki uzman tarafından tekrar kodlanmıştır. Çalışmanın güvenirliliği açısından kodlayıcılar arasındaki benzerlik önemlidir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenirlilik formülü görüş birliği sağlanan ve sağlanmayan ifadelerin güvenirliliğe etkisini ortaya koymaktadır. Bu modele göre görüş birliği oranının en az %80 olması

Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994, Akt; Baltacı, 2017). Bu araştırmada kodlayıcılar arasındaki benzerlik %86 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgular açıklanmıştır. Vikingler çizgi filmde yer alan evrensel değerlere ve bu değerlere ne sıklıkta yer verildiğine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Evrensel Değerlerin Vikingler Çizgi Filmi ’nde Yer Alma Sıklığı*

| Boyut             | Olumlu Özellikler          | Vikingler |
|-------------------|----------------------------|-----------|
| Evrensel Değerler | 1. Sevgi                   | 91        |
|                   | 2. Mutluluk                | 31        |
|                   | 3. İş birliği              | 26        |
|                   | 4. Saygı                   | 25        |
|                   | 5. Sorumluluk              | 16        |
|                   | 6. Alçakgönüllülük/ Tevazu | 13        |
|                   | 7. Dürüstlük               | 9         |
|                   | 8. Hoşgörü/ Tolerans       | 9         |
|                   | 9. Barış                   | 4         |
|                   | 10. Birlik/ Dayanışma      | 4         |
|                   | 11. Özgürlük               | 2         |
|                   | 12. Sadelik                | 0         |
|                   | Toplam                     | 230       |

Vikingler çizgi filminin incelenen bölümlerinde evrensel değerlere Tablo 1’de yer verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, en sık işlenen değer sevgi ve en az işlenen değer özgürlük olduğu görülmüştür. Sadelik değerine ise hiç yer verilmemiştir.

Vikingler çizgi filmde yer alan evrensel değerlere, hangi ifadeler yoluyla ulaşıldığını gösteren tablolar ve bunlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

*Sevgi Değerinin Vikingler Çizgi Filmi ’nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer                 | Değere İlişkin İfade Biçimleri                |
|--------------------------------|---|
| Sevgi                          | Sevgi hitapları                               |
|                                | Sevgisini ifade etmek                         |
|                                | Takdir, beğeni, övgü sözlerini dile getirmek  |
|                                | Sevgisini belli edecek davranışlarda bulunmak |
|                                | İlgi göstermek, değer vermek                  |
|                                | Duygu ve düşüncelerini paylaşmak              |
|                                | Zaman ayırmak, birlikte olmak                 |
| Kişiyi olduğu gibi kabul etmek |   |
| Toplam                         | 91  |

Vikingler çizgi filmde en sık yer verilen evrensel değer sevgidir. Sevgi değerine Tablo 2’de belirtilen şekillerde yer verilmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar çocuklara yönelik hazırlanan çizgi filmlerin sevgi değerine sıklıkla yer verdiğini göstermektedir. Sevgi değerine ilişkin örnekler:

*Faxe - Bunu özel olarak senin için parlattım Gorm güvende olman için*  
*Viki – Bu da suyun altında daha fazla kalmanı sağlar*  
*Gorm – Harikaa*

*Gorm – Haaaa (İnciyle sudan çıkar)*

*Halvar – Büyük bir cesaret örneği gösterdin, sen gerçek bir Vikingsin Gorm*

Tablo 3.

*Mutluluk Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer  | Değere İlişkin İfade Biçimleri   |
|-----------------|--|
| <b>Mutluluk</b> | Gülmek, Duygularını ifade etmek<br>Sevdiği şeyleri yapmak<br>Mutluluğunu ifade etmek, neşelenmek<br>Mutluluk içeren ifadeler |
| <b>Toplam</b>   | Hediye vermek, sürpriz yapmak<br>31  |

Mutluluk değeri Vikingler çizgi filminin incelenen bölümlerinde en çok yer alan değerlerden biridir. Vikingler çizgi filminde mutluluk değerine yer verilme şekilleri Tablo 3'te gösterilmektedir. Tablo 3'te görüldüğü gibi Vikinglerde yer alan karakterlerin duygularını ifade etmeleri, gülmeleri ve grup içi uyumlu eğlence anlayışları mutluluk değeri olarak karşımıza çıkmaktadır. Mutluluk değerine ilişkin örnekler;

*Ulme: Aahhh daha güzel bir şey olamaz bundaaann, muthuyum karnım doydu da ondan, dostlarımla birlikteyim ve karnım tok.*

*Rodrigo – Şeyy boğam ve ben sizinle gelemeyiz, elbette ama siz Endülüs 'ün güzelliklerinden birini evinize götürebilirsiniz*

*Halvar – İu ne var bunda?*

*Rodrigo – Diş macunu ve güzel koku var*

Tablo 4.

*İş birliği Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer    | Değere İlişkin İfade Biçimleri  |
|-------------------|---|
| <b>İş birliği</b> | Başkalarına iş birliği teklif etme kabul etmek<br>Grupta iş paylaşımı ve iş birliği yapmak<br>Grup etkinliklerine katılmak<br>Bir işi iş birliği ile tamamlamak |
| <b>Toplam</b>     | 28  |

İş birliği değeri, Vikingler çizgi filminde en sık yer verilen değerlerden biridir. Vikingler çizgi filminde iş birliği değerine yer verilme şekli, Tablo 4'te gösterilmektedir. Vikingler çizgi filminde, sıklıkla iş birliği içeren davranışlara yer verilmiştir. İş birliği değerine ilişkin örnekler:

*Gadyo – Pekâlâ o zaman iznimle geçip gidebilirsiniz sadece bu seferlik*

*Rodrigo – Haaaa*

*Halvar – Tamam Ture ve Snorre boğayı kuyuya götürsün biz Rodrigo 'yu alıp Urobe 'ye gidelim*

*Gilby – “Size eşlik edeyim kralım bende Boldır 'a yardım etmek isterim”*

*Halvar – “Elbette mümkün olduğunca çok yardıma ihtiyacımız var”*

Kaymak, N. ve Öğretim Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

Tablo 5.

*Saygı Değerinin Vikingler Çizgi Film'i 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer | Değere İlişkin İfade Biçimleri  |
|----------------|---|
| Saygı          | Saygılı davranışlar göstermek<br>Karşısındakine değer vermek<br>Nerede ne yapılacağını bilmek<br>Hak talep ederken ve ararken saygılı davranmak |
| <b>Toplam</b>  | 27  |

Saygı değerine Vikingler çizgi filminde orta düzeyde yer verilmektedir. Vikingler çizgi filminde saygı değerine yer verilme şekilleri Tablo 5'te gösterilmektedir. Saygı değerine ilişkin örnekler:

*Ylva – Umarım bu sene mersin çiçeklerinin açmasına yetecek kadar güneş açmıştır*

*Ture – Hapşuu özür dilerim ne zaman mersin çiçeği lafını duysam hapşırıyorum onlardan en son yediğimde vücudumun her yerinde küçük kabarcıklar çıkmıştı*

*Halvar – İyi yolculuklar sevgili bayım*

*Gemi kaptanı – Bayım sizi böyle zor durumda bırakıp gidemeyiz*

Tablo 6.

*Sorumluluk Değerinin Vikingler Çizgi Film'i 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer | Değere İlişkin İfade Biçimleri   |
|----------------|--|
| Sorumluluk     | Bir işi üstlenmek<br>Çevresindeki canlıları koruma, bakımına yardım etmek<br>Ortaya çıkabilecek durumlara karşı önlem almak<br>Ortaya bir olumsuzluk çıktığında bunu üstlenmek, vicdani rahatsızlık duymak |
| <b>Toplam</b>  | 16   |

Sorumluluk değeri, Vikingler çizgi filminde orta düzeyde yer verilen değerlerden biridir. Vikingler çizgi filminde sorumluluk değerine yer verilme şekilleri Tablo 6'da gösterilmektedir. Sorumluluk değerine ilişkin örnekler:

*Viki – Aaaah Ulme korsanlar var gemimizi almaya geliyorlar*

*Ulme – Nee korsanlar mı? İşimiz bitti*

*Viki – Hayırr henüz bitmedi benim bir planım var*

*Halvar – Elbette geri döneceğiz ama sizler şimdilik burada kalacaksınız, ben ve adamlarım geri dönüp o utanmaz ayıyı kasabamızdan kovacağız uuu ve Ulme'yi kurtaracağız*

Tablo 7.

*Alçakgönüllülük/ Tevazu Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer          | Değere İlişkin İfade Biçimleri   |
|-------------------------|--|
| Alçakgönüllülük/ Tevazu | Hatalarımı itiraf edebilmek<br>Hatalarının karşılığında af, özür dilemek |
| <b>Toplam</b>           | 13   |

Alçakgönüllülük/Tevazu değeri Vikingler çizgi filminde orta düzeyde yer alan değerlerden biridir. Vikingler çizgi filminde alçakgönüllülük/tevazu değerine Tablo 7’de belirtilen şekillerde yer verilmektedir. Alçakgönüllülük/ Tevazu değerine ilişkin örnekler:

*Ulme – İuu yağcılıkta bir yere varamazsın, benden özür diler dilemez size yardım edicem*

*Halvar – Hee özür dilemek mi huuumm şey pekâlâ özür dilerim*

*Gilby – “Ahh boldır ben sana zarar gelsin istemedim sadece gemiye binmeyi çok istemiştim”*

Tablo 8.

*Dürüstlük Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer | Değere İlişkin İfade Biçimleri   |
|----------------|--|
| Dürüstlük      | Herhangi olumsuz bir durumda doğruyu söylemek<br>Sözünü yerine getirmek<br>Açık sözlülük<br>Sevgi ve güven ortamı oluşturmak |
| <b>Toplam</b>  | 9  |

Vikingler çizgi filminde dürüstlük az sıklıkta yer verilen değerlerden biridir. Dürüstlük değerine, Tablo 8’de gösterilen şekillerde yer verilmektedir. Dürüstlük değerine ilişkin örnekler:

*Rodrigo – Sporcu yeminiii, şimdi takım kaptanlarını buraya davet ediyorum lütfen siz ve takımlarınız oyunların ruhuna göre yarışacak mısınız? Hile yapmayacağınıza yemin eder misiniz?*

*Herkes – Eeeeeett*

*P. Badura – Aaa hayır güneş batmak üzere masalcı adama vaktinde yetişemeyeceğiz*

*Viki – Evet yetişeceğiz sana söz verdim ya bir ateş yakacağız ve babam bizi bulacak*

Tablo 9.

*Hoşgörü / Tolerans Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer   | Değere İlişkin İfade Biçimleri  |
|------------------|---|
| Hoşgörü/Tolerans | Kendilerine ve başkalarına karşı hoşgörülü olmak<br>Bşkalarının duygularını anlamak<br>Yapılanlara iyilikle karşılık vermek<br>Kendisinin ve başkalarının hata yapabileceğini kabul etmek |
| <b>Toplam</b>    | 9   |

Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

Hoşgörü değeri Vikingler çizgi filminde az sıklıkta yer verilen değerlerden biridir. Hoşgörü değerinin ifade ediliş şekilleri Tablo 9’da gösterilmektedir. Hoşgörü/Tolerans değerine ilişkin örnekler;

*Prenses Badura – Kimse benim için endişelenmez asla bir şey yapmama izin vermezler dadımı bir görmek lazım o çok inatçıdır ve çok katıdır Badura odanı temizle, Badura burnunu karıştırma, Badura saraydan çıkma, sakın off eğlenmeme asla izin vermiyorlar.*

*Viki – Fırtına sona erdiğinde gidip babamı buluruz o senin dadınla konuşabilir eminim şu masalcı adama gitmene ikna eder hatta hep birlikte gideriz olur mu?*

*Yilvi – “Bize katılmasına izin verelim mi onu en başından aramıza almamız gerekirdi”*

*Halvar – “Peki Loki sadece bir sonraki geziye gelemeyeceksin ondan sonra sen de bize katılacaksın”*

Tablo 10.

*Barış Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer | Değere İlişkin İfade Biçimleri   |
|----------------|--|
| Barış          | Kişiler arası barışın devam ettirmek<br>Şiddet, ırkçılık vb. karşıtı tutumlar sergilemek |
| Toplam         | 4  |

Vikingler çizgi filminde barış değerine çok az sıklıkta yer verilmiştir. Vikingler çizgi filminin incelenen bölümlerinde barış değerine tablo 10’da belirtilen şekillerde yer verilmiştir. Barış değerine ilişkin örnekler:

*Rodrigo – Herkesin kuyuyu kullanmasına izin vereceğine dair yemin eder misin?*

*Gadyo – Evet tabi ederim*

*Rodrigo – Ben onu bırakalım derim hepsini bırakalım evet dostlarınız siz de gidebilirsiniz daha iyi bir patron bulacağınıza eminim hahahaha. Evvet kimler kuyunun serin suyundan içmek ister. Yaptıklarınız için size ne kadar teşekkür etsem azdır.*

*Kaptan – Ya hemen gidin ya da onu denize atarım.*

*Halvar – Biraz sakın ol pişman olacağın bir şey yapma seninle bir anlaşmaya varabileceğimize eminim, kimsenin incinmesine gerek yok.*

Tablo 11.

*Birlik/Dayanışma Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer     | Değere İlişkin İfade Biçimleri    |
|--------------------|-----------------------------------|
| Birlik / Dayanışma | Eylem birliği, güç birliği yapmak |
| Toplam             | 4                                 |

Birlik/Dayanışma değeri Vikingler çizgi filminde çok az sıklıkta yer verilen değerlerden biridir. Birlik/Dayanışma değerine Tablo 11’de gösterilen şekilde yer verilmiştir. Birlik/Dayanışma değerine ilişkin örnekler:

*P. Badura – Lütfen yardım edin ben prenses Badurayım ve haydutlar tarafından kaçırıldım.*

*Halvar – Merak etmeyin prensesim biz sizi koruruz Vikinglerim prensesi koruyun.*

*Alof – Adada bir yerde saklı ama geminizi parçalamadan o kayalıkları aşmanız için çok usta bir denizci olmanız gerekiyor.*

*Halvar – Ahahaha bu sayede hazinemize hazine katabiliriz. Ah merak etme sen, seni kaderine terk edecek değiliz Alof birlikte o adaya gideceğiz ve hazineyi evine götürmene yardım edeceğiz.*

Tablo 12.

*Özgürlük Değerinin Vikingler Çizgi Filmi 'nde İfade Ediliş Biçimleri*

| Evrensel Değer | Değere İlişkin İfade Biçimleri                           |
|----------------|--|
| Özgürlük       | Kendi seçimlerini yapmak, hak ve özgürlüklerini savunmak |
| Toplam         | 2  |

Özgürlük değeri, Vikingler çizgi filminde en az sıklıkta yer verilen değerdir. Özgürlük değerine, Tablo 12'de gösterilen şekilde yer verilmiştir. Vikingler çizgi filminde özgürlük değerine olumlu olarak sadece iki yerde yer verildiği saptanmıştır. Özgürlük değerine ilişkin örnekler:

*Viki – İyi ama neden babamın devesini aldın sen?*

*P. Badura – Mecbur kaldım tamam mı ödünç almak zorundaydım, gitmem gereken bir yer var ve orada bir adam, bir masalcı var. Çok güzel masallar anlatıyor. Her yıl sadece bir kere ortaya çıkıyor ve gitmeme asla izin verilmiyor.*

*Snorre – Birazcık mola veremez miyim? gerçekten çok yorulduğum ayaklarım ağrımaya başladı.*

*Dadi – Fırtına dinene kadar beklemek zorundasınız.*

*Snorre – Ama bu hiç adil değil ki sen öylece oturabiliyorsun.*

Sadelik değerine Vikingler çizgi filminin incelenen bölümlerinde hiç yer verilmemiştir. Yapılan birçok araştırma, incelenen veri fark etmeksizin sadelik değerine çok az sıklıkta yer verildiğini ya da hiç yer verilmediğini ortaya koymaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre Vikingler çizgi filminde yer verilen evrensel değerler; sevgi (91), mutluluk (31), işbirliği (26), saygı (25), sorumluluk (16), alçakgönüllülük /tevazu (13), dürüstlük (9), hoşgörü/ tolerans (9), barış (4), birlik /dayanışma (4) ve özgürlük (2) değerleridir. UNESCO'nun desteklediği evrensel değerler listesinden sadelik değerine Vikingler çizgi filminin incelenen bölümlerinin hiçbirinde yer verilmediği görülmüştür. Yer verilen evrensel değerler ve yer verilme sıklığı önceki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Değerler bakımından incelenen birçok veri seti sevgi, mutluluk, iş birliği ve saygı gibi birçok değeri öncelikli olarak içerirken barış, birlik, alçakgönüllülük ve sadelik gibi değerleri az sıklıkta içermektedir. Akyüz (2019), TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmleri kültürel farklılıklarla ilgili değerler bakımından incelemiş ve en sık rastlanan değer sevgi olduğunu ifade etmiştir. Sonrasında sırasıyla yer verilen değerlerin yardımlaşma, saygı, hoşgörü, barış ve adalet olduğu görülmüştür. Özyürek, Kaya, Yeşil ve Karadaş (2018), yapmış oldukları araştırmalarında Keloğlan Masalları çizgi filmini değerler bakımından incelemişlerdir. İnceleme sonucunda, güven, sorumluluk, yardımseverlik/iş birliği, sevgi/şefkat değerlerinin çizgi filmde yer aldığını bulmuşlardır. Vikingler çizgi filminin incelenen bölümlerinde ise güven hariç diğer değerlere yer verildiği görülmüştür. Cengiz ve Duran (2017), okul öncesi döneme ait hikâye ve masalları evrensel değerler bakımından

inceleyerek kitaplarda en fazla yer verilen değerlerin mutluluk en az yer verilen değerlerin ise barış olduğunu tespit etmişlerdir. Değerlendirilen veri seti farklı olsa da ele alınan değerler bakımından Vikingler çizgi filminde en çok yer verilen değerlerden biri mutlulukken az yer verilen değerlerden birinin barış olduğu görülmüştür. Şentürk ve Keskin (2019), Rafadan Tayfa çizgi filmi milli ve evrensel değerler bakımından ele alarak evrensel değerlere milli değerlerden daha fazla yer verildiği sonucuna varmışlardır. Rafadan Tayfa çizgi filminde sırasıyla en çok yer verilen evrensel değerlerin, yardımseverlik, sevgi, vatanseverlik, saygı ve sorumluluk olduğu görülmüştür.

Beldağ ve Yarar Kaptan (2017), Arabalar 1 animasyon filmi UNESCO yaşayan değerler eğitim programının desteklediği evrensel değerler ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda Arabalar 1 animasyon filmi UNESCO'nun evrensel değerler listesinde yer alan tüm değerlere olumlu ve olumsuz olarak yer verildiği sonucuna varmışlardır. Filmde, olumsuz olarak ele alınan değerlerin film içinde telafi edilerek olumluya dönüştürüldüğü görülmüştür. Duman (2014), Türk okul öncesi eğitim programını değerler açısından inceleyerek sevgi, mutluluk, iş birliği, hoşgörü, paylaşım ve dürüstlük gibi belirli değerlerin müfredatta ele alınmadığını ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitim programının, çizgi filmlerde, kitaplarda, hikâye ve masallarda karşılaşılan değerlere benzer değerler içermediği de görülmektedir. Ersoy (2010), İlköğretim öğrencilerinin sahip olduğu dayanışma değerini karikatürler aracılığıyla incelemiştir. Araştırmasında, gösterilen karikatürlerde ilk öğretim öğrencilerinin %55'i dayanışma değerinin olduğunu ifade etmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin dayanışma algıları ise, sorunları çözerken dayanışma içinde olmak, dayanışma yapılan durumların olumlu sonuçlar ortaya çıkarması ve ortak amaçlar doğrultusunda dayanışma içinde olmak şeklindedir. Bu çalışmada birlik/dayanışma değerine güç birliği yapmak, eylem birliği yapmak şeklinde yer verilmiştir.

Sevgi ve mutluluk Vikingler çizgi filmi en sık yer verilen değerlerdendir. Mutluluk değerinin ifade edilme biçimleri, mutluluk değerinin araştırmaya alınmadığı çalışmalarda sevgi değeri altında ele alınmıştır. Vikingler çizgi filmi bir arada sevgi ve mutluluk içinde yaşayan bir Viking köyü ele alınmaktadır. Karşılaştıkları olaylar çoğunlukla mutlu bir şekilde sona erdirilmiştir. Bu sebeple en sık yer verilen değer olması beklenen bir sonuçtur. Bir insanın mutluluğunda gelir, iş, topluluk, değerler ve din gibi dışsal faktörler ile akıl sağlığı, fiziksel sağlık, aile deneyimi, eğitim, cinsiyet ve yaş gibi kişisel faktörler belirleyicidir (Helliwell, Layard ve Sachs, 2012). İnsanlara mutlu olup olmadıklarını ya da yaşamlarıyla tatmin olup olmadıklarını sormak toplum hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Ortaöğretim öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada öğrencilerden değer sözcüğünden anladıklarını resmetmeleri istenmiş ve en çok sevgi değeri resmedilmiştir. Yazı ile de kendilerini ifade eden öğrencilerin resim ve yazıları arasında da benzerlik bulunmuştur (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013). Sevgi ile bağlantılı tavır ve davranışların çocuklar tarafından öğrenilmesi onların bu değeri hayatlarında kolayca uygulayabilmesi açısından önem taşımaktadır. Cekaite ve Andrén (2019), çocukların gülme davranışlarına ilişkin yapmış oldukları araştırmalarında, çocukların gülüşlerinin çoğunlukla birbirlerine karşı olduğunu, grup içi dayanışma ve uyum içerdiğini, akranlarla paylaşılan eğlenme duygusuyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

İş birliği değeri, Vikingler çizgi filmi sıklıkla yer verilen değerlerden biridir. İş birliği, karşılıklı güven, saygı ve hoşgörü davranışlarını da beraberinde getirmektedir. Saygı değerine, aynı oranlarda yer verilmiştir. İşbirlikçi davranışların önemi, toplumda



çoğunlukla iş birliği ilişkisi bozulduğunda anlaşılmaktadır. Dumova (2007), Amerika’da yayın yapan New Six programını prososyal davranışlar bakımından incelemiş ve programın incelenen 114 bölümünde en sık rastlanan kategorinin yardımlaşma, paylaşma, bakım ve iş birliği olduğunu belirtmiştir. New Six programının topluluk değerlerini tanıtan ve genç izleyiciler için olumlu rol model olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Balat, Beceren ve Özdemir (2011), yapmış oldukları araştırmalarında, ebeveynlerin çocuklara kazandırılması gereken en önemli değerın saygılı olmak olduğunu ifade ettiklerini belirtmiştir. Saygılı olmayı, kibar ve dikkatli olmak değeri takip etmektedir. Bu kavramlar, saygı değeri çerçevesinde düşünülmektedir.

Sorumluluk ve alçakgönüllülük değerleri de Vikingler çizgi filminde benzer sıklıkta yer almaktadır. İnsan hakları, kişilere bazı ödev ve sorumluluklar yüklemektedir. Sorumluluk bilincinin olmadığı yerlerde ise insan haklarından bahsetmek mümkün olmamaktadır. Tarkoçin, Berktaş ve Uyanık Balat (2013), okul öncesi öğretmenlerin sınıf içindeki iletişimlerinde evrensel değer kullanımını inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin en çok sorumluluk, yardımlaşma ve nezaket değerlerine yer verdikleri sonucuna varmışlardır. Alçakgönüllülük ise kibirli ve gururlu davranışların karşıtıdır. Estonya’da yapılan bir çalışmada, yönetici, eğitimci ve velilerin en olumsuz baktığı değerin gurur ve kibir olduğu görülmüştür. Gururlu olma, kibir ve bencillik gibi duygularla birlikte düşünüldüğünde alçakgönüllülük değerinin zıttı gibi düşünülmüştür. Katılımcılar, bu değeri çocuklara öğretmenin önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucuna göre, katılımcıların alçakgönüllü ve tevazulu olmaya önem verdikleri düşünülmektedir (Ülavere ve Veisson, 2015). Buna karşın, Beldağ ve Yazar Kaptan’ın (2017), Arabalar 1 animasyon filmiyle ilgili çalışmasında olumlu ve olumsuz olarak en sık yer verilen evrensel değerlerin alçakgönüllülük ve saygı olduğu bulunmuştur. Olumlu ve olumsuz değerlendirmelerin birlikte ele alınmasının bu sonucu ortaya çıkarmış olabileceği düşünülmektedir.

Dürüstlük ve hoşgörü değerlerine de Vikingler çizgi filminin incelenen bölümlerinde aynı sıklıkta yer verildiği görülmektedir. Dürüst davranışların edinilmesi için doğumdan itibaren ebeveynlerin güven duygusunu geliştirmesi, doğru davranışları göstermeleri ve yalana yönlendiren tutum ve davranışlardan kaçınmaları gerekmektedir. Hoşgörü değeri ise sabır, affetme, farklılıklara saygı duymayı içermektedir. Hoşgörülü ortamlarda tüm insanlar hak ve özgürlüklerini rahatça yaşama imkânı bulmakta, nezaket ve alçakgönüllülük de hoşgörü ile var olmaktadır (Hökelekli, 2013, s. 316). Ülavere ve Veisson (2015), Estonya’da bulunan okul öncesi eğitim kurumlarında yapmış oldukları araştırma sonuçlarından birinde katılımcılar geleneklere saygı duymak ve sadakat değerinin cesaret ve dürüstlüğe aykırı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler, yöneticilere kıyasla çocuklara daha fazla güven ve sadakat değerlerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tolerans ve sağlık gibi değerlerin, mevcut çalışmadaki tüm katılımcılar tarafından oldukça önemli, önemli veya çok önemli olarak kabul edildiği vurgulanmıştır.

Barış, birlik ve özgürlük değerleri ise Vikingler çizgi filminde en az sıklıkta yer verilen değerlerdir. Bu değerler toplumun var olması için büyük önem taşısa da birçok araştırma yeterince önemli bulunmadığını göstermektedir. Çocuklara barış kültürü oluşturmaya elverişli düşünce yapısı ve davranış şekilleri gösterilmelidir. Şiddetin doğuştan gelmeyip yaşamımız boyunca öğrenilen bir olgu olması, barışında öğrenilmesi gereken bir değer olduğunu göstermektedir. Barış öğretilen bir değer olduğundan eğitimcilerin okul öncesi eğitimde mutlaka barış değerine yer vermeleri gerekmektedir.

Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

Catzoli-Robles (2016), okul bağlamında barış ve birlik anlayışını açıkladığı araştırmasında barış değerinin, Latin Amerika'nın bazı ülkelerinde öğretilmesinin etik bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Kamaraj ve Kerem'in (2006), dünya genelinden katılımcılarla yapmış oldukları araştırmalarında, katılımcılar barış değerinin erken çocuklukta verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çocukların barış değerini edinebilmeleri için yetişkinlerin model olmaları önem taşımaktadır. Einarsdottir, Purola, Johansson, Broström ve Emilson (2015), yapmış oldukları araştırmalarında, İskandinav ülkelerindeki okul öncesi müfredatın temel değer olarak demokratik olmaya vurgu yaptığını ortaya koymuşlardır. Demokratik olma değerine atfedilen alt kategoriler çocukların kendi yaşamları hakkında kararlarını vermeleri ve seçim yapmalarını, kendi hak ve sorumluluklarını kavramalarını, demokratik ortamlarda bulunmalarını içermektedir. Bu araştırmada, kendi seçimlerini yapmak, hak ve özgürlüklerini savunmak özgürlük değeri kapsamında ele alınmış fakat çok az sıklıkta işlendiği görülmüştür. Yapılan araştırmaların çoğunlukla birlik değerini içermediği, içeren araştırmalarda da birlik değerine çok az yer verildiği görülmektedir. Alabay, Can, Kandemir ve Güney (2018), meraklı minik çocuk dergisini UNESCO yaşayan değerler programının değerlerine göre incelemiş ve en az yer verilen değerlerin birlik, sadelik ve özgürlük olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın bu bulgusu ile Vikingler çizgi filminde ortaya koyulan sonuçlar benzerlik göstermektedir.

İnsan topluluk halinde yaşayan bir varlıktır ve bu topluluğun gelişimi için doğumdan itibaren değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Değer odaklı bir atmosfer yaratmak, çocukların ihtiyaçlarının algılandığı, değer farkındalığının olduğu bir ortam oluşturmak için çocukların severek takip ettiği çizgi filmlerin dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, ebeveynlere, eğitimcilere ve içerik üreticilere şu önerilerde bulunulabilir:

Çocukların değerleri anlamlandırmaları için üzerine konuşmaya ve tartışmaya ihtiyaçları vardır. Bu ortamların yaratılması, değer kazanımını desteklemektedir.

Ebeveynler, evrensel değerlerin anlaşılmasını sağlamak için, evrensel değerlerin uygun şekilde geçtiği çizgi filmlerden yararlanabilmektedir.

Çizgi filmlerde, çocukların empati kurdukları karakterler, çocukların kişilik gelişimi açısından önemlidir. Çizgi film yapımcılarının bu konuda hassas davranmaları ve yayınlanan çizgi filmlerin çocuk gelişimi alanı uzmanları tarafından kontrolünün sağlanması gerekmektedir.

Çizgi film yapımcıları, çizgi filmlerde yer alan karakterleri, değerler anlamında donanımlı hale getirip çocukların karşısına örnek alınacak modeller sunabilir.

Eğitimciler, çocuklar için çizgi film önerilerinde bulunurken evrensel değerlerin yer aldığı seçimler yapılmalıdır. Okul öncesi eğitim sınıflarında kullanılan çizgi filmler, çocukların değer gelişimine katkı sağlayan çizgi filmler arasından seçilmeli ve çizgi film izlendikten sonra değerler ile ilgili etkinlikler yapılmalıdır.

Vikingler, çeşitli ülkelerde yayınlanan bir çizgi filmidir. Bir çizgi filmin uluslararası düzeyde tanınır olması için evrensel değerleri içermesi gerekmektedir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar araştırma fikrinin ortaya çıkması, literatür taraması, araştırma verilerinin toplanması ve incelenmesi ile araştırmanın raporlanması aşamalarında, ikinci yazar araştırma fikrinin geliştirilmesi, yöntemin belirlenmesi, tartışma bölümünün zenginleştirilmesi ve makalenin genel düzenlenmesinde katkıda bulunmuştur.

## KAYNAKLAR

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14
- Berkowitz, M.W. (2002). The science of character education. W. Damon (Eds.), In *Bringing in a New Era in Character Education*, (pp.43-63). Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Can, A. (1996). *Çocuk ve çizgi film*. Konya: Özeğitim.
- Catzoli-Robles, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 433-444.
- Cekaite, A. and Andrén, M. (2019). Children's laughter and emotion sharing with peers and adults in the preschool. *Frontiers in Psychology*, 10, 852-871.
- Cengiz, Ş. ve Duran, E. (2017). Okul öncesi dönemine ait hikâye ve masallardaki değerlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 205-233.
- Duman, G. (2014). Evaluation of Turkish preschool curriculum objectives in terms of values education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 978-983.
- Dumova, T. (2007). Prosocial content in a local children's television program. *International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 2(8), 129-139.
- Einarsdottir, J., Purola, A.M., Johansson, E.M., Broström, S. and Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: Values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 97-114.
- Ersoy, A. (2010). İlköğretimde değer kazanımlarının incelenmesinde karikatür kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 79-103.
- Fichter, J.H. (2012). *Sosyoloji nedir*. (N. Çelebi, Çev.) Ankara: Anı.
- Helliwell, J. F., Layard, R. and Sachs, J. (2012). World Happiness Report (Report No. 4). New York: UN Sustainable Development Solutions Network.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji din ve eğitim yönüyle insani değerler*. İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Kamaraj, İ. ve Kerem, E. (2006). Erken çocukluk dönemi barış değerine evrensel bir bakış I. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 93-104.
- Keskinoğlu, M.Ş. (2011). Mesnevi temelli değerler eğitimi. İstanbul: Akademi yayıncılık.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Otten, E. H. (2000). *Character education*. ERIC Digest.
- Özyürek, A., Kaya, B., Yeşil, Z. ve Karadaş, İ. (2018). Keloğlan Masalları çizgi filminin değerler açısından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 1-11.
- Rashid, A. (2015). Impact of television cartoon channels on children in India. *Journal of Indian Research*, 3(2), 64-72.
- Santrock, J.W. (2017). *Yaşam boyu gelişim*. (G.Yüksel, Çev.) Ankara: Nobel.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2307-0919.
- Şentürk, Ş. ve Keskin, A. (2019). Rafadan Tayfa çizgi filminin milli ve evrensel değerler açısından değerlendirilmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 143-157.
- Tay, B., Durmaz, F. Z., ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.

Kaymak, N. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). İstatistiklerle çocuk. Ankara:TÜİK.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2002), Framework for action on values education in early childhood. Paris: UNESCO and Living Values an Educational Program.

Ülavere, P. and Veisson, M. (2015). Values and values education in Estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(2), 108-124.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yörükoğlu, A. (2006). *Çocuk ruh sağlığı çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür

## **Extended Abstract**

### **Objective**

Family is the most effective element in the child's personality formation and child's acquisition of his/her values. Other factors such as peers, school, media and religion also contribute to child personality development. The main outlet for children in media is mainly cartoons that are at the top of list for children TV viewing. It is seen that there are cartoon characters adopted by children in their early childhood period as role models. It is thought that the character traits of cartoon heroes affect children and contribute to the children' acquisition of values. In this research, the authors have tried to answer the questions of what values, how and when should be obtained by the children during their early childhood development period. While many studies talk about common values, they draw attention to the priority of some values to others. When positive universal values are included in cartoons, it positively contributes to the value acquisition of children all over the world. As the media outlets are used in childhood, it produces the awareness of universal values among children and this awareness can be expanded in all over societies. The purpose of this research is to examine the effects of cartoons on determining the obtainment and levels of the universal values in children between the ages of 5 and 6 during their pre-school education period.

### **Method**

The model of the research is document analysis, which is one of the qualitative research methods. The data source of the research consists of 20 sections of the Vikings cartoons, which is determined by asking the children in the 5-6 age group who they prefer to watch on TV. The Vikings are about the adventures of the Viking village Flake, chief of Halvar Vikings, the clever son of Viki, and other crew members. It is the co-production of Austria – Japan company. The sections included in the review were first transcribed and then included in the UNESCO universal values list. The values and cartoons are categorized in following values: love, respect, honesty, cooperation, happiness, humility / modesty, peace, responsibility, simplicity, tolerance / tolerance, unity / solidarity, and freedom values. The list created with universal values and subcategories was arranged in consultation with the field experts. The verbal and visual contents of the cartoons were evaluated together and categorization was made on a sentence basis. The contents included in the category of universal values are divided into subcategories according to

their expression. The frequency of the values in the cartoons was determined and analyzed. In order to ensure reliability, five sections were reviewed by two different experts and the similarity between the coders was found 86%.

## **Result and Discussion**

When the researchers examined parts of the cartoon of Vikings, all other universal values except for simplicity are seen to be included in different frequencies. The most frequently processed value is love, and the least processed value is freedom. Similar results were obtained with other studies in which the values in the cartoons were analyzed. The universal values, which are considered as the main category, are tabulated on the basis of frequency according to the frequency of their inclusion in the cartoon of the Vikings. The expressions of the universal values are also explained in tables. The sub-categories of universal value in the studied parts of the Vikings cartoon are as follows: 1. Love - addressing love, expressing love, expressing appreciation words of appreciation, behaving in a way that expresses love, caring, caring about emotions and thoughts, taking time together, being accepting the person as it is; 2. Happiness - laughing, expressing feelings, doing what he likes, expressing happiness, and giving a surprise, 3. Cooperation - accepting to offer cooperation to others, sharing work in the group and collaborate, participating in group activities, and completing a business with cooperation, 4. Respect - showing respectful behavior, valuing the opposite views, knowing how to behave, behaving respectfully while seeking his/her rights, 5. Responsibility - undertaking a job, protecting the living creatures around, helping care, taking precautions against situations that may arise and undertaking conscientious inconvenience in case of a negativity; 6. Humility / Humbleness - admitting mistakes, forgiveness of mistakes, and apologizing, 7. Honesty - saying the truth in any negative situation, fulfilling your promise creating an environment of openness, love and trust, 8. Tolerance / Toleration - to be tolerant to themselves and others, to understand the feelings of others, to respond well to what is done and to accept others as they are who can make mistakes, 9. To maintain peace between people and attitudes against violence, racism, etc. 10. Unity / Solidarity - unity of action, unity of power, 11. Freedom - making their own choices and defending their rights and freedoms.

## **Conclusion and Suggestions**

According to the research results, the universal values included in the cartoon of Vikings; love (91), happiness (31), cooperation (26), respect (25), responsibility (16), humility / modesty (13), honesty (9), tolerance / tolerance (9), peace (4), unity / solidarity (4) are values of freedom (2). The value of simplicity from the list of universal values supported by UNESCO is not included in any of the studied parts of the cartoon Vikings. While many data sets examined in terms of values primarily include many values such as love, happiness, cooperation and respect, they contain values such as peace, unity, humility and simplicity. The fact that the characters that children empathize with in cartoons are appropriate models with universal values affect the personality development of children. Cartoon makers need to be sensitive about this issue and cartoons may be checked by experts in the field of child development. In order for children to make sense of values, they need to talk about it and discuss it. The creation of these kinds of environments supports the acquisition of value. Cartoons that children love to watch

Kaymak, N. ve Öğretim Özüelik, A.D. (2020). Evrensel değerler üzerine bir inceleme: Vikingler çizgi filmi örneği, 26-43.

should be handled carefully in order to create a value-oriented atmosphere, and to create an environment in which children's needs are perceived and value awareness is created.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 12.02.2019 tarihli, 02 toplantı sayısı ve 77082166-302.08.01 sayılı kararı ile Etik Kurul onayı alınarak yapılmıştır. Ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 59090411-20-E.6032515 sayılı 22.03.2019 tarihli yazısı ile anket ve araştırma yapma izinleri alınarak tamamlanmıştır.

**Araştırma Makalesi**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖKLİD GEOMETRİDE HATALARA YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ**

**EXAMINATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' APPROACHES TOWARDS ERRORS IN EUCLIDEAN GEOMETRY**

**Solmaz Damla GEDİK ALTUN**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye  
e-posta: sdgedik@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6205-6603

Başvuru Tarihi: 30.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 10.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.802667

**Atıf/Citation:** Gedik Altun, S.D. (2020). Öğretmen adaylarının öklid geometride hatalara yaklaşımlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 44-66.

**Öz**

Bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının Öklid geometri konusunda hatalara yaklaşımları araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının Öklid geometri konusuna ilişkin konu alan bilgileri; verilen hatalı soru ve cevapları tespit edebilme, hataları anlamlı bir şekilde açıklayabilme ve doğrularının nasıl olacağını belirtme doğrultusunda incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını İç Anadolu'da bir üniversitenin Matematik Öğretmenliği Programının üçüncü sınıfında öğrenim gören matematik öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar 43 kişidir. Araştırmada, altı tane sorudan oluşan bir bilgi testi hazırlanmış ve veri toplama aracı olarak katılımcılara sunulmuştur. Öklid geometride eşitsizlik konusunu içeren bu sorulardan üç tanesinde hatalı soru sorulmuş ve çözümleri doğru verilmiştir. Diğer 3 soruda ise verilen çözümler hatalıdır. Katılımcıların soru ve çözümlerdeki hataları tespit edebilmeleri istenmiş ve yapılan hataların sebeplerini sorgulayan sorular yöneltilmiştir. Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracı olarak kullanılan bilgi testine verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler, sorulardaki ve/veya soruların çözümlerindeki hataları belirleyebilmelerine ve bu hataların gerekçelerini açıklayabilmelerine göre kodlanarak, çalışmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının verilen soruları ve çözümleri değerlendirirken doğru ya da hatalı soru ve çözümü ayırt etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının hatalı soruları ya da hatalı çözümleri doğru olarak kabul ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarına doğru ya da hatalı olduğunu düşündükleri soru ve çözümlerin gerekçeleri üzerine yeterli açıklama yapamadıkları fark edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Alan bilgisi, üçgen eşitsizliği, hataya yaklaşım

**Abstract**

In this study, prospective mathematics teachers' approaches to errors in Euclidean geometry were investigated. For this purpose, the subject matter knowledge of the prospective teachers on the subject of Euclidean geometry was examined in order to be able to identify the wrong questions and answers, to explain the errors in a meaningful way and to indicate how the correctness would be. Participants of the study are prospective mathematics teachers studying in the third grade of the Mathematics Education Program of a university in Central Anatolia. Participants are forty-three student teachers. In the study, a knowledge test consisting of 6 questions was prepared and administered to the participants as a data collection tool. Three of these questions regarding the issue of inequality in Euclidean geometry involved

incorrect questions and the solutions to the questions were given correctly. The solutions given to the other 3 questions are incorrect. Participants were asked to detect errors in questions and solutions, and questions were asked about the reasons for the mistakes made. The descriptive analysis method was used in the study. The data obtained in line with the answers given by the prospective teachers to the knowledge test, which was used as a data collection tool, were coded according to their ability to identify the errors in the questions and/or the solutions of the questions and to explain the reasons for these errors, and were classified under predetermined categories in line with the purpose of the study. The data obtained in line with the answers given by the prospective teachers to the knowledge test, which was used as a data collection tool, were coded according to their ability to identify the errors in the questions and the solutions of the questions and to explain the reasons for these errors, and were classified under predetermined categories in line with the purpose of the study. It was determined that the prospective teachers had difficulty in distinguishing the correct or incorrect questions and solutions while evaluating the given questions and solutions. It has been observed that some prospective teachers accepted the wrong questions or wrong solutions as correct. In addition, it was noticed that the prospective teachers could not give sufficient explanations on the reasons for the questions and solutions they thought were correct or wrong.

**Keywords:** content knowledge, triangle inequality, approach to error

## GİRİŞ

Matematik dersi öğretim programı öğrenme alanlarından biri olan geometri, uzay ve şekil kavramlarını içerdiğinden öğrencilerin görsel algılarını ve sezgisel düşüncelerini geliştirmede; çevresindeki durumlara eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde bakmalarında önemli rol oynamaktadır (Singer, Voica ve Pelczer, 2017; Türnüklü, Ergin ve Aydoğdu, 2017). Geometri sadece kurallardan ve anlamsız şekillerden oluşan bir alan değildir. Geometri, bireylerin çevresini daha gerçekçi bir şekilde tanımasını, değerlendirmesini ve analiz etmesini sağlayan; sezgi, kavram ve bilgiler kümesinden oluşan; aralarında anlamlı ilişkiler bulunduran bir öğrenme alanıdır. Öğrencilerin bu ilişkileri anlamlı kullanabilmesi için anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Anlamlı öğrenme dikkate alındığında geometriye verilen önemin daha da fazla olması tartışılmaz bir durumdur. Ülkemizde geometri öğretimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında öğrencilerin geometriyi daha çok kurallar, semboller ve şekiller yığını olarak gördükleri; geometride kullanılan kavramlar arasında anlamlı ilişkiler kuramadıkları ve öğretmenlerin öğrencilere geometri konularını kavratmada sıkıntı yaşadıklarını belirten çalışmalara rastlanmaktadır (Geçici ve Aydın, 2019; Konyalıoğlu, 2013). Geometri öğretimine ilişkin yapılan bu çalışmalar da öğrenen ve öğreticilerin Öklid geometride zorlandıkları ve bu konuda kavram yanlışlarına sahip oldukları açıkça görülmektedir (Altaylı, Konyalıoğlu, Hızarcı ve Kaplan, 2014; Kaba, Boğazlıyan ve Daymaz, 2016; Şengül-Akdemir ve Türnüklü, 2017).

Geometri öğretiminde gerekli olan formüllerin öğretmen tarafından direk verilmesi ve ezberletilmesi, sadece ezberletilen formüllerin kullanılabileceği örneklerin sunulması; öğrencilerin geometride kavramları belirli ve sınırlı kalıplara yerleştirerek öğrenmelerine, bu kavramlar arasında sezgiler oluşturarak anlamlı ilişkiler kuramamalarına ve akıl yürütememelerine neden olmaktadır (Zeybek, 2019). Bu doğrultuda ilerleyen bir öğretimde öğrenciler, geometrideki konuları öğrenmekte daha çekingen ve daha isteksiz bir tutum geliştirmektedir. Bunun sonucunda öğrencilerin geometride pek çok hata yapmaları kaçınılmaz bir sorun haline gelmektedir (Tosun, 2019). Öğrenciler tarafından yapılan bu hatalar öğretmen tarafından tespit edilmeli ve öğrencilere bu hatalara yönelik eksik bilgilerin giderilebilmesi için öğretmen tarafından gerekli çalışmalar yapılmalıdır.



Öğretmenlerin öğrencilerinin yapmış oldukları hataları tespit etmesi ve bu hatalara olan yaklaşımı ise öğrenme ve öğretme süreçlerinde yer alan öğretmenin meslek bilgisine; yani alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisine bağlıdır (Baki, 2018). Bir öğretmenin gerekli yeterliğe sahip olabilmesi için öncelikle alan bilgisi ön plandadır (Shulman, 1986). Matematik öğretim programında belirtilen anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin geometrik kavramlarla ilgili öğrenme güçlükleri ve yaptıkları hatalar tespit edilmelidir (Öçal, 2017). Bu durumun ancak öğretmenlerin meslek bilgisinin yeterli olması ile gerçekleşeceği açıktır (Ball,1990).

Matematik öğretiminde öğretmenlerin öğrenci hatalarını belirlemesi ve bu hatalara olan yaklaşımı oldukça önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin hatalarını tespit edip ve bu hataların yapıldığı kavramlar üzerinde çalışmazsa, öğrencilerin ileriki eğitimlerinde ve gelecekteki yaşantılarında matematik ile ilgili sorunlarla karşı karşıya gelip çözüm üretemeyeceği kaçınılmaz bir sorundur (Tall ve Razali, 1993). Matematik öğretimi içerisinde, geometri öğrenme alanı analitik düşünme becerisini gerektirmektedir (Akay ve Kurtuluş, 2017). Buna ek olarak matematiksel model oluşturmada, problem kurmada ve çözüme yaygın olarak kullanılmasına rağmen öğrenciler zorluk yaşamaya devam etmektedir (Çelebi-Akkaya, 2006).

Öğrencilerin geometri konularında hata yapmalarının ve kavram yanlışlarına sahip olmalarının sebepleri oldukça fazladır. Bu sebeplerden biri, geometrinin öğrenciler tarafından ezberlenmesi gereken kurallar ve şekiller bütünü olarak düşünülmesi ve matematik öğretmenlerinin derslerde bu önyargıları kaldıracak şekilde bir öğretim gerçekleştirmede zorluk yaşamalarıdır. Bu önyargılardan dolayı geometri öğreniminde genel başarı düşük olmaktadır (Konyalıoğlu, 2013). Bu bakımdan, geometri öğretiminde matematik öğretmeni adaylarının, öğrencilerin ön yargılarından, yaptıkları hatalardan haberdar olmaları, yapılan hatalar karşısında nasıl bir yaklaşım sergilemeleri gerektiği ve bu hataların nasıl giderildiğine ilişkin alan ve alan eğitimi bilgisine sahip olmaları daha da önemli bir hal almaktadır. Buna bağlı olarak, yapılan bu çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının Öklid geometride üçgenlerde eşitsizlik konusundaki hatalı sorular ve çözümlere olan yaklaşımlarını derinlemesine incelemektir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Nitel araştırma yaklaşımlarından kabul edilen durum çalışması yönteminde ilgili durum ya da durumlar hakkında derinlemesine inceleme yapıp, detaylı bir betimleme yapmak amaçlanır (McMillan ve Schumacher, 2010; Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada bireylerin üçgenlerde eşitsizlik konusundaki hatalara olan yaklaşımları durum olarak belirlenmiştir. Bu duruma karşı bakış açıları adayların “ne, nasıl, niçin” sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda detaylı bir şekilde incelenip, okuyucuya sunulmuştur (Yin, 1984).

### Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcılarını İç Anadolu’da bir üniversitenin Matematik Öğretmenliği Programının üçüncü sınıfında öğrenim gören matematik öğretmeni adayları oluşturmuştur. Katılımcılar 43 kişidir. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar veya durumlarla çalışma imkanı vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada öğretmen adaylarının matematiğin

temelleri I-II, özel öğretim yöntemleri I derslerini almış olmaları hatalara karşı farklı bir bakış açısına sahip olabileceklerini düşündüğüünden ölçüt olarak alınıp, bu ölçüte uygun bireyler tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları  $\bar{O}_1, \bar{O}_2, \dots, \bar{O}_{43}$  olarak kodlanmış ve bu kodlar kullanılarak veriler sunulmuştur.

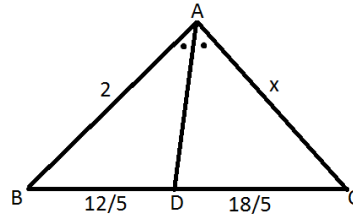
### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplama aracı altı tane sorudan oluşan bir bilgi testidir. Bilgi testinde verilen açık uçlu test sorularının tamamı Öklid geometride üçgenin temel ve yardımcı elemanları arası ilişkiden hareketle üçgen eşitsizliği kullanmayı gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Bunlardan üç test sorusu, soru ifadeleri hatalı yazılmış sorular ile bunların sebepleri ve çözümlerinin istendiği, diğer üçü ise hatalı çözülmüş soruları içeren ve yapılan hatanın tespiti ve bunların sebeplerinin sorgulandığı sorulardan oluşmaktadır. Sorularda verilen hatalar fark edilemediğinde sorular doğruymuş gibi çözüme ulaşılabilmektedir. Fakat teknik olarak bu hatalı verilerle bu sorulardaki üçgenlerin çizilebilmesi mümkün değildir. Bu çalışma hata tespiti ana teması üzerinden öğretmen adaylarının üçgenlerde eşitsizlik konusundaki alan bilgilerini inceleme üzerine odaklanmıştır. Çalışma öğretmen adayları üzerinde yapıldığından uygulanan testteki hatalı soru ifadeleri ve hatalı çözümler araştırmacı tarafından üretilmiştir.

Veri toplama aracı olarak hazırlanan bilgi testi öğretmen adaylarına yazılı olarak sunulmuştur. Belirli bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Öğretmen adaylarından sorulardaki ve yapılmış olan çözümlerdeki (varsa) hataları belirlemeleri ve bu hatanın sebebini gerekçeleri ile açıklamaları istenmiştir. Bununla birlikte soru ve/veya çözümün hatalı olduğunu düşünen adayların da kendince doğru olduğunu düşündükleri soru ve/veya çözümleri yapmaları istenmiştir.

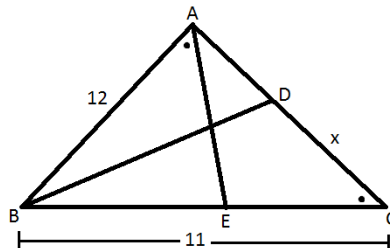
Öğretmen adaylarına verilen bilgi testindeki sorular aşağıda verilmiştir.

1. Aşağıdaki şekilde  $[AD]$  açıortay,  $|AB| = 2$  br,  $|BD| = 12/5$  br ve  $|DC| = 18/5$  br ise  $|AC| = x$  uzunluğu kaç br dir?



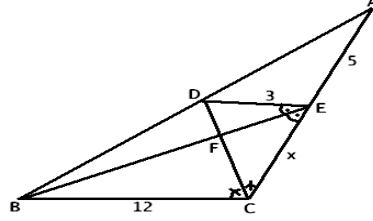
**Çözüm:**  $\frac{2}{\frac{12}{5}} = \frac{x}{\frac{18}{5}} \Rightarrow x = 3$  br

2. Aşağıdaki soruda  $|AB| = 12$  br,  $|BC| = 11$  br,  $m(\angle BAE) = m(\angle ECA)$  ve  $m(\angle EAC) = m(\angle DBC)$  ise,  $|AB| = x$  kenar uzunluğu kaç farklı tam sayı değeri alır?

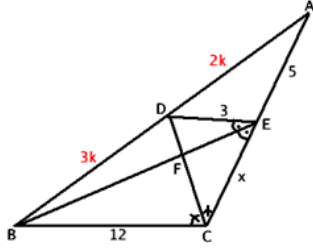


**Çözüm:**  $12-11 < x < 12+11$   
 $\Rightarrow 1 < x < 23$  olup 21 farklı tamsayı değeri alır.

3.

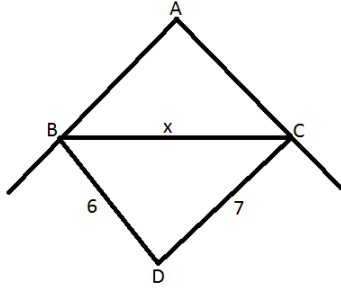


**Çözüm:**



ADE üçgeninde [EB] dış açıortay olduğundan  $|BD|/3 = |BA|/5$  yazılır. ABC üçgeninde [CD] iç açıortay olduğundan  $3k/12 = 2k/x + 5$  yazılır. Buradan  $x=3$

4. Aşağıdaki şekilde [BD ve [CD dış açıortaylardır.  $|BD| = 6$  br,  $|CD| = 7$  br ise  $|BC| = x$  in kaç farklı tam sayı değeri vardır?



**Çözüm:** BDC açısı dış açıortay özelliğinden,  $m(BDC) = 90 - \frac{m(A)}{2}$  şeklinde hesaplanır. Yani BDC açısı dar açıdır. O halde,

$$x^2 < 6^2 + 7^2 \text{ ise } x^2 < 85 \text{ .....(I)}$$

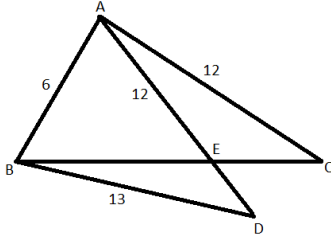
olmalıdır.

Üçgen eşitsizliğinden,

$$7-6 < x < 7+6 \text{ ise } 1 < x < 13 \text{ .....(II)}$$

olur. (I) ve (II) den  $x; 2,3,4,5,6,7,8,9$  bulunur.

5.



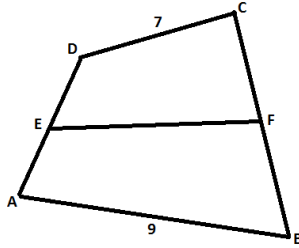
Yukarıdaki şekilde  $|AC| = |AD| = 12$  br,  $|AB| = 5$  br,  $|BD| = 13$  br ve D noktası BAC açısının iç bölgesindedir. Buna göre  $|BC| = x$  kaç farklı tamsayı değeri alır?

**Çözüm:** ABC üçgeninde üçgen eşitsizliği yazılırsa,

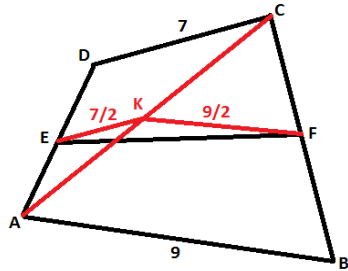
$$12 - 6 < x < 12 + 6 \Rightarrow 6 < x < 18$$

olur. O halde  $x$ ; 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 olabilir.

6. Aşağıdaki ABDC dörtgeninde, E ve F buldukları kenarların orta noktalarıdır. Buna göre  $|EF|$  uzunluğunun alabileceği tamsayı değerlerinin toplamı kaçtır?



**Çözüm:**



### Verilerin Analizi

Betimsel analiz, araştırmadan elde edilen verilerin hiçbir değişiklik yapılmadan özgün haline bağlı kalarak doğrudan alıntılarla okuyucuya sunulmasıdır (Miles ve Huberman, 1994). Betimsel analizde, önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı kalarak nitel veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve tanımlanan bulgular yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının veri toplama aracı olarak kullanılan bilgi testine verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler, sorulardaki ve/veya soruların çözümlerindeki hataları belirleyebilmelerine ve bu hataların gerekçelerini açıklayabilmelerine göre kodlanarak, çalışmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenen kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Bilgi testinde verilen altı sorudan üç tanesinde sorularda hata olup çözüm yolunda herhangi bir sıkıntı bulunmamaktadır. Bu sorular bilgi testinde art arda verilmeyip, çözümlerde hata olan sorularla birlikte karma bir şekilde öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bulguların analizinde ise hatalı olan sorularla, hatalı olan çözümler ayrı olarak analiz edilmiştir.

Analiz edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Her kategori altında verilen cevaplar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Matematik öğretmen adaylarına uygulanan testteki soruların özelliği gereği test verileri, konu ile ilgili soru kalıplarındaki ve çözümlerindeki hataları bulup sebeplerini doğru açıklayabilme biçiminde sınıflandırılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen verilerin frekansları hesaplanmış ve sebep ifadeleri analiz edilmiştir.

### **Güvenirlilik ve Geçerlik**

Bu araştırmanın güvenirliğini sağlamak için öncelikle öğretmen adaylarına isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilerek, rahat edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmuş ve cevaplarını ayrıntılı olarak verebilmeleri için belirli bir süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarıyla uygun oldukları ve istedikleri bir zaman diliminde, gerekli süreyi tanıyarak çalışma yapılmıştır. Böylece öğretmen adaylarından daha doğru cevaplar alınmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

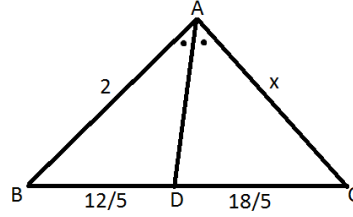
Bu çalışmada “Yüksek Öğretim Kurumlarının Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemler gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulunun 22.09.2020 tarih ve E.17647 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.

### **BULGULAR**

Bu bölümde, öğretmen adaylarının; verilen hatalı soru ve çözümleri tespit edebilme ve bu hataların gerekçelerine yönelik yaptıkları açıklamaların analizinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen veriler, önceden belirlenen çerçeveye göre gruplandırılarak frekans değerleri hesaplanmış ve her bir soruya ilişkin değerler aşağıda tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının soru ve çözümlerdeki hataların gerekçelerine ilişkin verdikleri cevaplar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Veri toplama aracının ilk sorusu üçgende iç açıortay sorusu olarak aşağıda verilmiştir.

1. Aşağıdaki şekilde [AD] açıortay,  $|AB|=2$  br,  $|BD|=12/5$  br ve  $|DC|=18/5$  br ise  $|AC|=x$  uzunluğu kaç br dir?



**Çözüm:**  $\frac{2}{\frac{12}{5}} = \frac{x}{\frac{18}{5}} \Rightarrow x = 3$  br

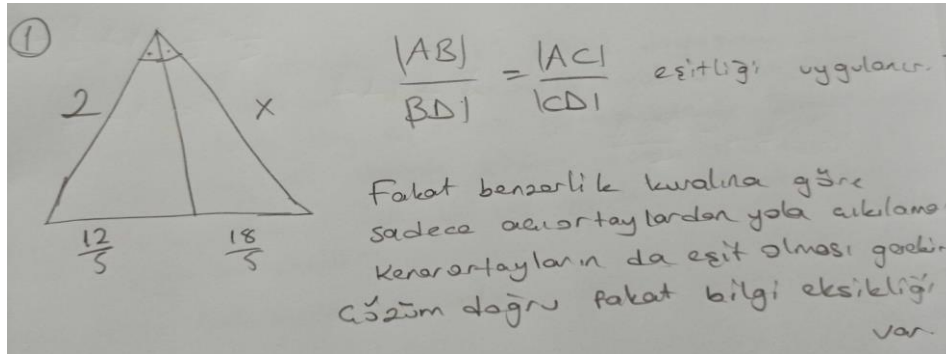
Yukarıda verilen soruya bakıldığında çözüm doğru yapılmıştır. Fakat soru hatalıdır. Çünkü dikkatli incelendiğinde soruda verilen değerlere göre üçgenin kenar uzunlukları üçgen eşitsizliğini sağlamamaktadır. Bu soru ile ilgili öğretmen adaylarının değerlendirdikleri soru kalıbı ve çözüme ait bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Öğretmen Adaylarının 1. Soru Ve Çözüme İlişkin Cevapları*

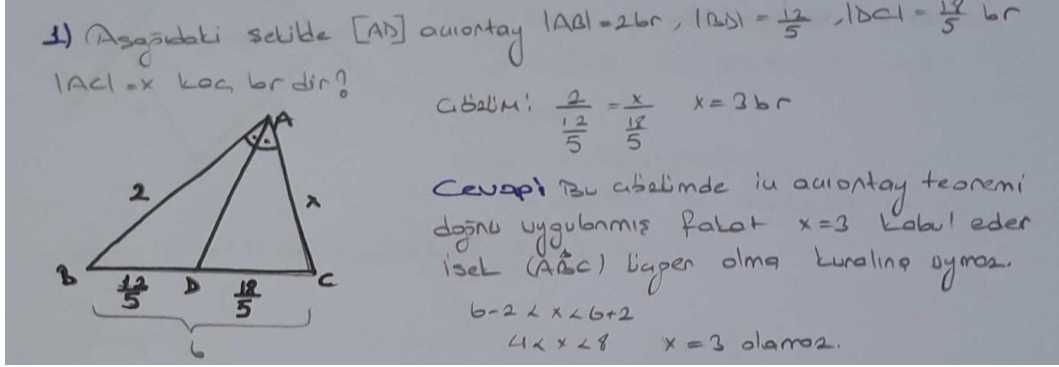
|                        | Öğretmen Adayları   | f  |
|------------------------|---|----|
| Soru ve Çözüm doğrudur | Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>39</sub> , Ö <sub>40</sub> , Ö <sub>41</sub> , Ö <sub>42</sub> , Ö <sub>43</sub> | 40 |
| Soru hatalıdır         | Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>15</sub>  | 3  |
| Çözüm hatalıdır        |   |    |

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde birinci soruda sorulan üçgende iç açıortay teoreminin uygulanması gereken soruyu ve yapılan çözümü doğru kabul eden 40 öğretmen adayı; sorunun hatalı olduğunu kabul eden ise sadece üç öğretmen adayı bulunmaktadır. Bununla birlikte hiçbir öğretmen adayı çözümün hatalı olduğunu belirtmemiştir. Soru ve çözümün doğru olduğunu kabul eden öğretmen adaylarından sadece bir tanesi (Ö<sub>23</sub>) soruda bilgi eksikliği olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen adayının bu soru ile ilgili düşüncesi aşağıda verilmiştir.

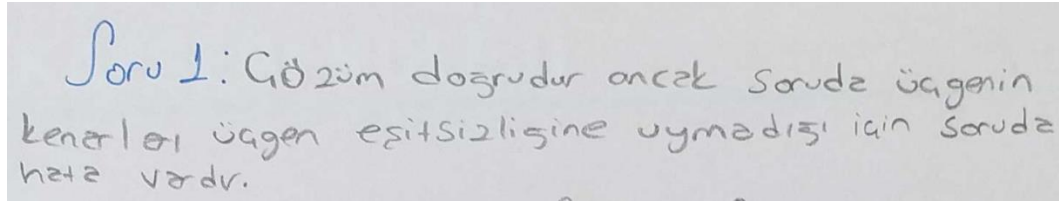


Şekil 1. Ö<sub>23</sub> ‘ün 1. Soru İle İlgili Düşüncesi

Öğretmen adaylarından sorunun hatalı olduğunu söyleyen üç öğretmen adayının cevaplarına bakıldığında ise gerekçe olarak çözüm yolunun doğru olduğunu fakat çıkan sonuca göre soruda hata olduğunu, verilen verilerin üçgen eşitsizliğine uymadığını belirttikleri görülmüştür. Aşağıda öğretmen adaylarının birkaçının sorunun neden hatalı olduğunu söyledikleri gerekçeleri verilmiştir.

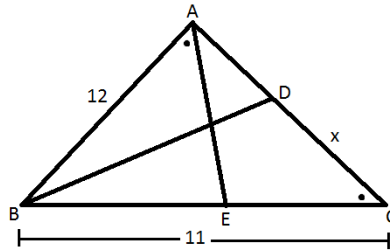


Şekil 2.Ö<sub>13</sub> 'ün 1. Soru İle İlgili Düşüncesi



Şekil 3.Ö<sub>9</sub> 'un 1. Soru İle İlgili Düşüncesi

2. Aşağıdaki soruda  $|AB|=12$  br,  $|BC|=11$  br,  $m(\angle BAE)=m(\angle ECA)$  ve  $m(\angle EAC)=m(\angle DCB)$  ise,  $|AC|=x$  kenar uzunluğu kaç farklı tam sayı değeri alır?



**Çözüm:**  $12-11 < x < 12+11$

$\Rightarrow 1 < x < 23$  olup 21 farklı tamsayı değeri alır.

Öğretmen adaylarına sorulan ikinci soruya bakıldığında üçgen eşitsizliğinde aç-kenar-açı ilişkisini irdelemeleri istenmiştir. Soru ve çözüme bakıldığında çözümde herhangi bir yanlışlık yoktur. Fakat soru dikkatli incelendiğinde büyük açı karşısına kısa kenar gelmektedir. Bu yüzden de soru kalıbında hata bulunmaktadır. Adayların ikinci soru ve çözümünü irdeleyerek verdikleri cevaplar Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının 2. Soru Ve Çözümüne İlişkin Cevapları

|                        | Öğretmen Adayları  | f  |
|------------------------|--|----|
| Soru ve çözüm doğrudur | Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>40</sub> , Ö <sub>42</sub>  | 12 |
| Soru hatalıdır         | Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>39</sub> , Ö <sub>43</sub> | 26 |
| Çözüm hatalıdır        | Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>41</sub>  | 6  |

Yukarıda Tablo 2’de verilen değerlere bakıldığında ikinci soru için; 12 öğretmen adayı soru ve çözümü doğru kabul ederken; 25 öğretmen adayı sorunun hatalı olduğunu, beş öğretmen adayı ise çözümün hatalı olduğunu kabul etmiştir. Bununla birlikte bir öğretmen adayı (Ö<sub>20</sub>) hem sorunun hatalı olduğunu hem de çözümün hatalı olduğunu belirtmektedir. Bu durum da tabloda öğretmen adayının her iki kodda yer alması ile gösterilmiştir. Soru ve çözümün doğru olduğunu belirten öğretmen adayları verilen soru ve çözümü direk kabul ettikleri için hiçbir yorum ve gerekçe belirtmemişlerdir. Sorunun hatalı olduğunu kabul eden 26 öğretmen adayı gerekçe olarak üçgende açı kenar bağıntısına göre büyük açının karşısına büyük kenarın gelmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Verilen soruda büyük açı karşısına kısa kenarın geldiğini bu yüzden de sorunun hatalı olduğunu söylemişlerdir. Çözümün hatalı olduğunu kabul eden diğer altı öğretmen adayının iki tanesi (Ö<sub>7</sub> ve Ö<sub>15</sub>) çözümün eksik olduğunu, üç tanesi (Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>24</sub> ve Ö<sub>41</sub>) ise çözüm işlemlerinde hata olduğunu belirtmiş ve farklı bir çözüm yolunu kullanmışlardır. Geri kalan bir öğretmen adayı (Ö<sub>20</sub>) sorunun hatalı olduğunu kabul etmiş ve hatanın büyük açı karşısına küçük kenar geldiği için olduğunu vurgulamıştır. Soru hatalı olduğu için yapılan çözümü de hatalı kabul etmiştir. Öğretmen adaylarının ikinci soruya ilişkin verdikleri cevapların gerekçelerin bazıları aşağıda sunulmuştur.

2-)  $\triangle BAD$  bir ikizkenar üçgendir. Bu özellikten dolayı  $m(\widehat{BDA}) < 90^\circ$  dir. Bu açının bütünlüğü olan  $m(\widehat{BDC}) > 90^\circ$  olmak zorundadır. Yani  $m(\widehat{BDC})$  bir geniş açıdır.

2. Aşağıdaki soruda  $|AB|=12$  br,  $|BC|=11$  br,  $m(\widehat{BAE})=m(\widehat{ECA})$  ve  $m(\widehat{EAC})=m(\widehat{DBC})$  ise,  $|AB|=x$  kenar uzunluğu kaç farklı tam sayı değeri alır?

$|AB|=|BD|$

$12-11 < x < 12+11 \Rightarrow 1 < x < 23$  olup 21 farklı tamsayı değeri alır.

$|BC|$ 'ye 12'den büyük bir değer verirsek 13 gibi o zaman  $13-11 < x < 13+11 \Rightarrow 2 < x < 24$  olup 21 farklı değer alır

geniş açı karşısındaki kenar her zaman en uzun kenardır. Yani  $|BC| > |BD|$  olmalıydı. Ancak  $11 > 12$  değildir. Bundan dolayı soru ve çözüm hatalıdır.

Şekil 4.Ö<sub>4</sub> 'ün 2. Soru İle İlgili Düşüncesi



2. Aşağıdaki soruda  $|AB|=12$  br,  $|BC|=11$  br,  $m(\angle BAE)=m(\angle ECA)$  ve  $m(\angle EAC)=m(\angle DBC)$  ise,  $|AB|=x$  kenar uzunluğu kaç farklı tam sayı değeri alır?

Soruda hata yok.

Çözüm:  $12-11 < x < 12+11 \Rightarrow 1 < x < 23$  olup 21 farklı tam sayı değeri alır.

Cözümde elistik var bu kısım doğru fakat bu çözümün yapılabilmemesi için  $|BD|$  bilinmeli açılarla da  $|BD|=12$  br olarak buldum.  $|BD|$  bulunduğundan sonra  $12-11 < x < 12+11 \Rightarrow 1 < x < 23$  21 farklı tam sayı değeri vardır denilir.

Şekil 5.Ö<sub>7</sub>'nin 2. Soru İle İlgili Düşüncesi

⇒ Çözüm hatasıdır.

Doğru çözüm:

Benzer açılara nispetlendirme yapıldığında  $\triangle BAD$  çögeni  $\triangle ECA$  çögeni ile benzer çögenlerdir.  $\triangle ECA$  çögeni dik üçgen olduğunda  $|BC|=11$  br hipotenüs olur.  $x$  en fazla 10 tam sayı değerini alabilir. Çögen eşitsizliğinden de en küçük tam sayı değeri bulunur.

$$12-11 < x < 11$$

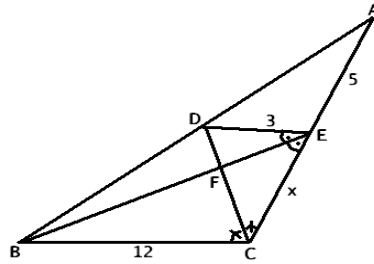
$$1 < x < 11$$

= 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 tam sayı değerleri olabilir.

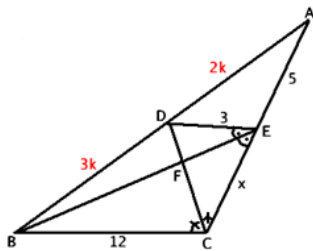
9 farklı tam sayı değeri

Şekil 6.Ö<sub>41</sub>'in 2. Soru İle İlgili Düşüncesi

3. Aşağıdaki şekilde verilenlere göre x kaçtır?



Çözüm:



ADE üçgeninde  $[EB]$  dış açıortay olduğundan  $|BD|/3 = |BA|/5$  yazılır. ABC üçgeninde  $[CD]$  iç açıortay olduğundan  $3k/12 = 2k/x + 5$  yazılır. Buradan  $x=3$  bulunur.

Öğretmen adaylarına sorulan üçüncü soruda soru ve çözüme bakıldığında, çözümde hiçbir sıkıntı yoktur. Fakat soruya dikkatli bakıldığında dış açıortay ve iç açıortay teoremlerinden değerlerde hata olduğu görülmektedir. Bu yüzden burada soru hatalıdır. Üçüncü soru ve çözümünün hatalı olup olmadığına ilişkin verilen cevaplara ait tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının 3. Soru ve Çözüme İlişkin Cevapları

|                        | Öğretmen Adayları  | f  |
|------------------------|--|----|
| Soru ve Çözüm doğrudur | Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> ,<br>Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>30</sub> ,<br>Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>39</sub> , Ö <sub>40</sub> , Ö <sub>41</sub> , Ö <sub>42</sub> , Ö <sub>43</sub> | 40 |
| Soru hatalıdır         | Ö <sub>15</sub>  | 1  |
| Çözüm hatalıdır        | Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>34</sub>  | 2  |

Öğretmen adaylarının üçüncü soruya verdikleri cevaplara göre Tablo 3 düzenlenmiştir. Tablomuzaya bakıldığında 40 öğretmen adayı yazılan bu soru ve çözümde herhangi bir hata görememişler soruyu ve çözümü doğru kabul etmişlerdir. Diğer bir öğretmen adayı (Ö<sub>15</sub>) soruyu hatalı bulurken iki öğretmen adayı (Ö<sub>13</sub>, Ö<sub>34</sub>) ise çözümü hatalı bulmuşlardır. Soruyu hatalı bulan öğretmen adayı direkt soruyu hatalı olarak belirtmemiştir. Fakat şeklin yanlış olduğunu belirtip, verilen değerler karşılığında x'in bulunan değeri ile birlikte böyle bir üçgen çizilemeyeceğini yazmıştır. Bu duruma bağlı olarak öğretmen adayının bu şekildeki cevabı tabloda soru hatalıdır kodunda verilmiştir. Çözümü hatalı bulan iki öğretmen adayı ise x=15 değerini bulmuşlardır. Fakat bu sonucun verilen soruda üçgen olma şartını sağlamadığını dikkat etmemişlerdir. Bu yüzden gerekçe olarak buldukları çözüm de hatalıdır. Öğretmen adaylarının hataların sebeplerine ilişkin söyledikleri bulgular aşağıda verilmiştir.

\* Sorunun çözüm yolu doğrudur. Soruda da hata yoktur. Şekil yanlıştır.  
\* Dış açıortay ve iç açıortay teoremleri kullanarak x=3 olarak bulunuz.  
\* x=3 olduğundan dolayı (DEC) ikizkenar üçgen olur. [EF] iç açıortay olduğu için [DC] kenarına diktir. (ikizkenar üçgenin özelliğinden dolayı) ve aynı zamanda [EF], [DC] ni eşit iki parçaya böler.  
\* (DFE) ve (BFC) de benzerlik uyguladığımız zaman  $\frac{3}{12} = \frac{[DF]}{[FC]}$  [DF]=[FC] olduğu için  $\frac{3}{12} = 1$  (?)  
\* Böyle bir üçgen çizilemez. Şekilde hata vardır. Eğer şekil doğru çizilseydi sorunun çözüm yolu ve cevabı doğru olacaktı.

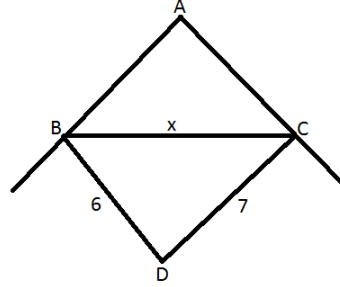
Şekil 7. Ö<sub>15</sub> 'in 3. Soru İle İlgili Düşüncesi

$$\frac{3}{12} = \frac{5}{5+x}$$
$$\frac{1}{4} = \frac{5}{5+x}$$

x=15 bulunur.

Şekil 8. Ö<sub>34</sub> 'ün 3. Soru İle İlgili Düşüncesi

4. Aşağıdaki şekilde [BD ve [CD dış açıortaylardır.  $|BD| = 6$  br,  $|CD| = 7$  br ise  $|BC| = x$  in kaç farklı tam sayı değeri vardır?



**Çözüm:** BDC açısı dış açıortay özelliğinden,  $m(\text{BDC}) = 90 - \frac{m(A)}{2}$  şeklinde hesaplanır. Yani BDC açısı dar açıdır. O halde,

$$x^2 < 6^2 + 7^2 \text{ ise } x^2 < 85 \text{ .....(I)}$$

olmalıdır.

Üçgen eşitsizliğinden,

$$7-6 < x < 7+6 \text{ ise } 1 < x < 13 \text{ .....(II)}$$

olur. (I) ve (II) den  $x$ ; 2,3,4,5,6,7,8,9 bulunur.

Dördüncü soru altında verilen soru ve çözüm incelendiğinde soruda herhangi bir hata bulunmazken çözümde eksiklik vardır. Soruda verilen bilgilere göre üçgenin dar açılı olduğu bilgisine ulaşılmalı ve çözüm daha ayrıntılı yapılmalıdır. Öğretmen adaylarının bu soru ve çözümde hata olup olmadığına ilişkin cevapları Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4.

*Öğretmen Adaylarının 4. Soru ve Çözüme İlişkin Cevapları*

|                        | Öğretmen Adayları   | f  |
|------------------------|---|----|
| Soru ve Çözüm doğrudur | Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>42</sub> , Ö <sub>43</sub> | 29 |
| Soru hatalıdır         | Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>39</sub> , Ö <sub>40</sub> , Ö <sub>41</sub>   | 9  |
| Çözüm hatalıdır        | Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>35</sub>   | 6  |

Tabloya bakıldığında 29 öğretmen adayı soru ve çözümde herhangi bir hata görememiş ve doğru olduğunu kabul etmişlerdir. Sekiz öğretmen adayı sorunun hatalı olduğunu belirtirken, beş öğretmen adayı da çözümün hatalı olduğunu belirtmiştir. Geri kalan bir öğretmen adayı ise hem soruda hem de çözümde hata olduğunu söylemiştir. Sorunun hatalı olduğunu belirten öğretmen adayları gerekçe olarak soruda yazılan ışının doğru parçası olarak yazılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun harici soruda ve çözümde hata olmadığını yazmışlardır. Çözümün hatalı olduğunu belirten öğretmen adayları ise üçgenin dar açılı olduğuna dikkat edilmediğini ve bu durum dikkate alınarak çözüme gidildiğinde alınan değerlerin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Hem soruyu hem de çözümü hatalı gören öğretmen adayı (Ö<sub>8</sub>) ise soruda  $|BC|$  kenarını tam sayı istediğini fakat çözümün bu şekilde çıkmadığını belirtmiştir. Bu yüzden de hem soruyu hem de çözümü hatalı kabul etmiştir. Öğretmen adaylarının dördüncü soru ve çözümdeki buldukları hatalara ilişkin düşündükleri gerekçelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

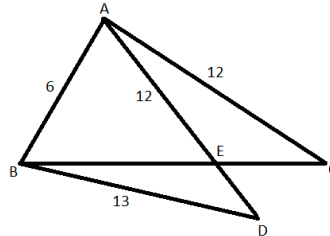
Soruda  $|BC|$  kenarının uzunluğunun tam sayı olmasını istiyor.  
ve yaptığım çözümdede  $x=13a$  oluyor.  
 $\hat{D}$  açısı  $90^\circ$  küçük olduğunda  $x^2 < b^2 + r^2$  olur.  
Ayrıca  $(\hat{BDC})$  üçgeninde üçgen eşitsizliği yaparsak  
 $1 < x < 13$  oluyor. Yani  $x$   $(1,9]$  aralığındaki tam sayıları kapsar.  
Ama soruda  $x$ 'in tam sayı olmasını istediği için  
 $x$  13'ün katı olmalı, burada da karşımıza şu çıkıyor.  
 $\hat{D}$  açısı  $90^\circ$  küçük olduğu için  $x$  13'ün katı olamaz.  
Yani soru ve çözüm yanlıştır.

Şekil 9.Ö<sub>8</sub> 'in 4. Soru İle İlgili Düşüncesi

Soruda  $[BD]$  ve  $[CD]$   
gösterimleri yanlıştır.  
 $[BD]$  ve  $[CD]$  doğru  
parçasıdır. İşin değildir.

Şekil 10.Ö<sub>40</sub> 'in 4. Soru İle İlgili Düşüncesi

5.



Yukarıdaki şekilde  $|AC|=|AD|=12$  br,  $|AB|=6$  br,  $|BD|=13$  br ve D noktası BAC açısının iç bölgesindedir. Buna göre  $|BC|=x$  kaç farklı tamsayı değeri alır?

**Çözüm:** ABC üçgeninde üçgen eşitsizliği yazılırsa,

$$12-6 < x < 12+6 \Rightarrow 6 < x < 18$$

olur. O halde  $x$ ; 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 olabilir.

Öğretmen adaylarına sorulan beşinci soruya bakıldığında soruda herhangi bir hata yoktur. Çözüme bakıldığında ise eksiklik vardır. Burada üçgenin geniş açı olduğuna ulaşılmalı ve çözüm daha ayrıntılı yapılmalıdır. Öğretmen adaylarının beşinci soru ve çözümde hata olup olmadığına ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının 5. Soru ve Çözümüne İlişkin Cevapları

|                        | Öğretmen adayları   | f  |
|------------------------|---|----|
| Soru ve çözüm doğrudur | Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>34</sub> ,  | 5  |
| Soru hatalıdır         | Ö <sub>15</sub>   | 1  |
| Çözüm hatalıdır        | Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>31</sub> , Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>39</sub> , Ö <sub>40</sub> , Ö <sub>41</sub> , Ö <sub>42</sub> , Ö <sub>43</sub> | 37 |

Tablo 5'e bakıldığında üçgen eşitsizliği ile ilgili sorulan beşinci soru ve çözümünde herhangi bir hata görmeyen beş öğretmen adayı bulunmaktadır. Bununla birlikte bu soruda hata olduğunu iddia eden bir öğretmen adayı bulunurken, çözümde hata olduğunu iddia eden 37 öğretmen adayı bulunmaktadır. Sorunun hatalı olduğunu belirten öğretmen adayı (Ö<sub>15</sub>) soruda kavram hatası olduğunu söylemiştir. Çözümün hatalı olduğunu belirten öğretmen adaylarının tamamı soruda üçgenin geniş açısı olduğunu dikkat etmiştir. Fakat buna karşın öğretmen adaylarından 19 tanesi (Ö<sub>14</sub>, Ö<sub>16</sub>, Ö<sub>17</sub>, Ö<sub>19</sub>, Ö<sub>20</sub>, Ö<sub>21</sub>, Ö<sub>25</sub>, Ö<sub>26</sub>, Ö<sub>27</sub>, Ö<sub>28</sub>, Ö<sub>29</sub>, Ö<sub>33</sub>, Ö<sub>36</sub>, Ö<sub>37</sub>, Ö<sub>38</sub>, Ö<sub>39</sub>, Ö<sub>40</sub>, Ö<sub>41</sub>, Ö<sub>42</sub>) x için 3 değer alabileceğine ilişkin çözüme ulaşırken, 18 tanesi de (Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, Ö<sub>4</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>8</sub>, Ö<sub>10</sub>, Ö<sub>12</sub>, Ö<sub>13</sub>, Ö<sub>18</sub>, Ö<sub>22</sub>, Ö<sub>24</sub>, Ö<sub>30</sub>, Ö<sub>31</sub>, Ö<sub>35</sub>, Ö<sub>43</sub>) x için 4 değer alabileceğine ilişkin çözüme ulaşmıştır. Bu durumun öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan; m(BAD) açısını dik açı olarak kabul edip, |AB| kenarını 5 olarak aldıkları için olduğu açıkça görülmektedir. Öğretmen adaylarının beşinci soru ve çözümde hata belirledikleri hataların gerekçelerin bazıları aşağıda verilmiştir.

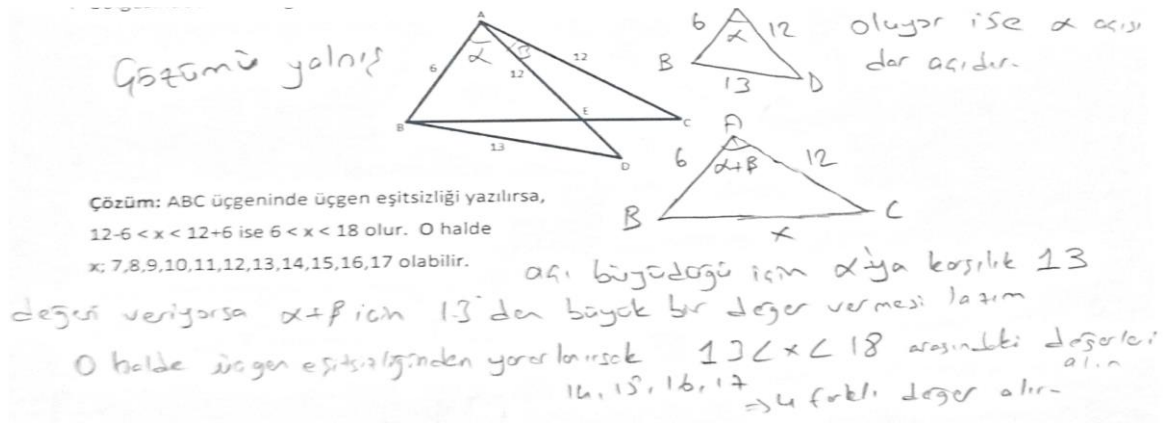
\* Soruda kavram hatası vardır. Çünkü [BA] ve [AC] eğer 15'in olsaydı BAC açısının iç bölgesi diyebilirdik.  
 \* BÂD ve BÂC üçgenlerinin 2 kenarları eşit olduğu için benzerlikten [BC] da 13 br olur.  
 \* D noktası bu yüzden C noktasının üzerinde olabilir.  
 \* D noktası BÂC iç bölgesinde değildir. Dış bölgesinde olabilir.

Şekil 11. Ö<sub>15</sub>'in 5. Soru İle İlgili Düşüncesi

Soru 4) Çözüm ve cevap yanlış. Sorudaki BC'nin karşısındaki m(ABC) açısının, geniş açı mıdır açısı olduğunu bulmak önemlidir. Onu bulup öyle yazmalıyız.  
 |AB|=5, |BD|=13  
 Soruya bakılınca 5-12-13 ötel üçgeni bariz görünmektedir. Bu yüzden m(BÂD) = 90° m(EÂC) = x derece  
 m(BÂC) = 90 + x yani geniş açı olur. Eğer 90° olsaydı BÂC açısı |BC| = 13 olurdu. Ama 90° den büyük açı olduğu için üçgen eşitsizliğini şöyle yazmalıyız.  
 $13 < |BC| < 5 + 12 \Rightarrow 13 < |BC| < 17$ , BC ⇒ 3 farklı tam sayı değer alır.

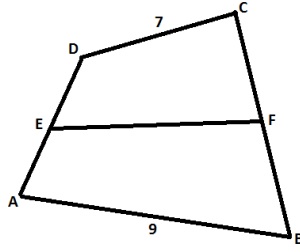
Şekil 12. Ö<sub>36</sub>'nın 5. Soru İle İlgili Düşüncesi

Gedik Altun, S.D. (2020). Öğretmen adaylarının öklid geometride hatalara yaklaşımlarının incelenmesi, 44-66.

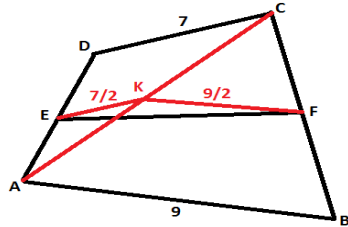


Şekil 13.Ö<sub>10</sub> 'un 5. Soru İle İlgili Düşüncesi

6. Aşağıdaki ABDC dörtgeninde, E ve F buldukları kenarların orta noktalarıdır. Buna göre |EF| uzunluğunun alabileceği tamsayı değerlerinin toplamı kaçtır?



Çözüm:



Yukarıda verilen soruda ABCD dörtgeni yamuk olursa |EF| uzunluğu 8 br olur. Yani |EF| nin alabileceği değerler arasında 8 br de olmalıdır. Sorunun çözümünde ABCD dörtgeninin yamuk olacağı düşünülmemiştir. Bu yüzden de tamsayı değerleri toplamı 27 olarak verilmiştir. Burada soru doğrudur fakat çözüm hatalıdır. Öğretmen adaylarının Tablo 6' da soru ve çözümdeki hataları tespitlerine ilişkin cevapları verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının 6. Soru ve Çözüme İlişkin Cevapları

|                        |    |       | Öğretmen adayları  | f  |
|------------------------|----|-------|--|----|
| Soru ve Çözüm doğrudur | ve | Çözüm | Ö <sub>2</sub> , Ö <sub>5</sub> , Ö <sub>6</sub> , Ö <sub>7</sub> , Ö <sub>8</sub> , Ö <sub>9</sub> , Ö <sub>10</sub> , Ö <sub>11</sub> , Ö <sub>14</sub> , Ö <sub>15</sub> , Ö <sub>16</sub> , Ö <sub>17</sub> , Ö <sub>18</sub> ,    | 22 |
|                        |    |       | Ö <sub>21</sub> , Ö <sub>25</sub> , Ö <sub>27</sub> , Ö <sub>28</sub> , Ö <sub>30</sub> , Ö <sub>32</sub> , Ö <sub>34</sub> , Ö <sub>37</sub> , Ö <sub>42</sub>  |    |
| Soru hatalıdır         |    |       |  |    |
| Çözüm hatalıdır        | ve | Çözüm | Ö <sub>1</sub> , Ö <sub>3</sub> , Ö <sub>4</sub> , Ö <sub>12</sub> , Ö <sub>13</sub> , Ö <sub>19</sub> , Ö <sub>20</sub> , Ö <sub>22</sub> , Ö <sub>23</sub> , Ö <sub>24</sub> , Ö <sub>26</sub> , Ö <sub>29</sub> , Ö <sub>31</sub> , | 21 |
|                        |    |       | Ö <sub>33</sub> , Ö <sub>35</sub> , Ö <sub>36</sub> , Ö <sub>38</sub> , Ö <sub>39</sub> , Ö <sub>40</sub> , Ö <sub>41</sub> , Ö <sub>43</sub> ,  |    |

Yukarıdaki tabloya bakıldığında 22 öğretmen adayı soru ve çözümde herhangi bir hata bulamadıklarını belirtmiştir. Bunların içinden 16 öğretmen adayı (Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>5</sub>, Ö<sub>6</sub>, Ö<sub>7</sub>, Ö<sub>9</sub>, Ö<sub>10</sub>, Ö<sub>14</sub>, Ö<sub>15</sub>, Ö<sub>18</sub>, Ö<sub>21</sub>, Ö<sub>25</sub>, Ö<sub>28</sub>, Ö<sub>30</sub>, Ö<sub>32</sub>, Ö<sub>37</sub>, Ö<sub>42</sub>) çözümün eksik olduğunu belirtip tamamladıklarını söylemiştir. Fakat soruda şekilde gösterilen değerleri sadece işleme döktükleri için bu öğretmen adayları “Soru ve Çözüm doğrudur” kodunda belirtilmiştir. 21 öğretmen adayı ise çözümün hatalı olduğunu söylemiştir. Bu öğretmen adaylarından 20 tanesi gerekçe olarak verilen şekilde  $|EK|$  ve  $|KF|$  nin doğrusal olabileceğini bu yüzden uzunluğun sekiz de olabileceğini belirtip tam sayı değer toplamını 35 bulmuşlardır. Bir öğretmen adayı (Ö<sub>26</sub>) ise paralellığı belirterek  $m(EKF)$ 'nin geniş açı olduğunu göz önüne alarak farklı bir çözüm yolu sunmuştur. Öğretmen adaylarının soru ve çözüme ilişkin sundukları gerekçelerden bazıları aşağıdadır.

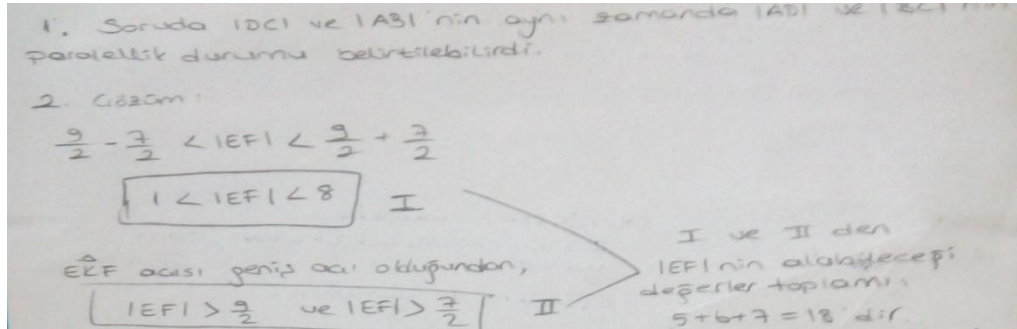
Soru doğrudur. Çözüm eksiktir. Çözümün devamında EKF üçgeninde, üçgen eşitsizliği pılması gerekirdi. Yani ;

$$\frac{9}{2} - \frac{7}{2} < x < \frac{7}{2} + \frac{9}{2}$$

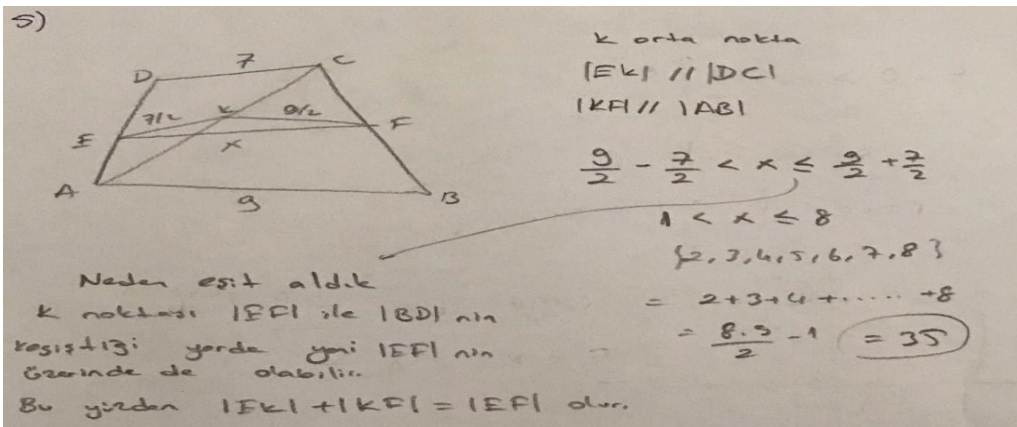
$$1 < x < 8$$

$x = 2, 3, 4, 5, 6, 7$  olmalıdır.  $x$ 'in alabileceği tam sayı değerlerinin toplamı ise 27'dir.

Şekil 14.Ö<sub>6</sub>'nın 6. Soru ile İlgili Düşüncesi



Şekil 15.Ö<sub>26</sub> 'nın 6. Soru İle İlgili Düşüncesi



Şekil 16.Ö<sub>33</sub> 'ün 6. Soru İle İlgili Düşüncesi

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının Öklid geometri konusunda hazırlanan altı soruluk bilgi testinde yer alan hataları belirleyebilme ve bu hataların gerekçelerini anlamlı bir şekilde açıklayabilme durumları incelenmiştir. Araştırmacı, bu testte her bir soru için çözüm gerçekleştirmiştir. Bilgi testinde verilen soru ve çözümlerin üç tanesinde soru hatalı iken üç tanesinde de çözüm hatalı olarak sunulmuştur. Hatalı sorular ve çözümler öğretmen adaylarına karışık bir şekilde sunulmuştur. Bilgi testinde verilen soru ve çözümlerde hata olup olmadığı belirtilmemiştir. Öğretmen adayları verilen bu soruları ve çözümleri değerlendirmişlerdir.

Bilgi testinde verilen soruların üçünde hata bulunurken çözüm yollarında herhangi bir hata bulunmamaktadır. Fakat sorularda verilen çözümlere ulaşabilmek için eşitsizliklerde üçgen olma şartlarını sağlaması gerekmektedir. Öğretmen adaylarına açığortay teoremlerinin uygulanabileceği, açı kenar bağıntılarının kullanılarak çözülebileceği sorular verilmiştir. Soruların çözümleri incelendiğinde bu şekilde yapıldığı görülmektedir. Sorulara dikkatli bakıldığında ise verilen değerlerle üçgen olma kuralları uyuşmamakta bu yüzden de sorularda verilen üçgenler üçgen olma şartını sağlamamaktadır. Öğretmen adaylarının cevaplarına bakıldığında çoğunun birinci ve üçüncü sorudaki hatayı tespit edemedikleri, ikinci sorudaki hatayı da bazı öğretmen adaylarının tespit ettiği görülmektedir. İkinci soruda büyük açı karşısına kısa kenar geldiği açıkça görülmektedir. Bu yüzden de öğretmen adaylarının çoğu bu hatayı fark edebilmiştir. Fakat birinci ve üçüncü soruda açığortay teoremlerinin uygulanması daha ön planda olduğu için öğretmen adayları üçgen olma şartına dikkat etmeyerek soruları ve çözümleri doğru kabul etmiştir. Verilen bir soruda doğru çözümü yapmak önemlidir, buna ek olarak birey bildiği konu ile ilgili yapılan hata ve yanlışları da görebilmelidir. Yapılan hatalar sadece çözümlerde değil sorularda da aranmalıdır. Fakat öğretmen adaylarının genellikle sorularda hata olup olmadığını dikkatlice incelemedikleri; sorularda hata arayan öğretmen adaylarının da net bir sonuca ulaşamadıkları açıkça görülmektedir. Bu durum bir konuyu bilmenin öğrenmişlik için gerek fakat yeterli olmadığı sonucu ile örtüşmektedir (Konyalıoğlu, Özkaya ve Gedik, 2012).

Öğretmen adaylarına verilen diğer üç soruda ise sorularda herhangi bir hata bulunmaz iken, çözümlerde eksiklik ve hata görülmektedir. Bu sorularda öğretmen adaylarının cevaplarına bakıldığında çoğunluğu dördüncü soru ve çözümü doğru kabul etmiştir. Bunun sebebi ise soruda verilen kenarı tamsayı istediği fakat çözümde kenarın dar açıya denk geldiğine dikkat etmemeleridir. Dikkatli incelendiğinde dar açıya karşı gelen kenarın çözümlenen tamsayı değerlerini almadığı görülebilmektedir. Beşinci soruya bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluğu çözümü hatalı kabul etmiştir. Çözümü hatalı kabul edenlerin bir kısmı kendilerince doğru çözümü yaparken dört değer, bir kısmı da üç değer bulmuştur. Üç değer bulan öğretmen adaylarının çözümleri incelendiğinde altı olarak verilen  $|AB|$  kenarını soruda bir yanlışlık olduğunu düşünerek beş olarak kabul etmeleridir. Fakat çözümü hatalı kabul eden öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde çözüm yollarının doğru olduğu,  $BAC$  açısının geniş açı olduğunu dikkate alarak çözüme ulaştıkları gözden kaçmamıştır. Son soruda ise verilen cevaplara bakıldığında soru ve çözümü kabul eden ile çözümü hatalı kabul eden öğretmen adayları arasında bir fark bulunmaktadır. Bu soruda çözümü hatalı bulan öğretmen adaylarından bir tanesi farklı bir bakış açısı ile soruyu çözmüştür. Fakat bu çözüm de hatalıdır. Çözümü hatalı kabul eden diğer 20 öğretmen adayı ise verilen çözümde paralelliğin dikkate alınmadığını gerekçe olarak belirtmiştir. Adayların Tirosh (2000), Even ve Tirosh (1995), Even ve Markovitz (1995) in çalışmalarında olduğu gibi soruların



çözümlerini derinlemesine bir anlamlandırma sürecine alamadıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının hata tespiti ve sebebini doğru açıklamada zorluk çektikleri ve bazılarının hata sebeplerini açıklarken farklı hata ve yanlışlara düştükleri gözlenmektedir. Bu bulgu Konyalıoğlu, Aksu, Şenel ve Tortumlu (2010) ve Durkaya vd. (2011) in çalışmalarıyla uyumludur.

Öğretmen adaylarının verilen soruları ve bu sorular için verilen çözümleri değerlendirirken doğru ya da hatalı soru ve çözümü ayırt etmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının hatalı soruları ya da hatalı çözümleri doğru olarak kabul ettikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarına doğru ya da hatalı olduğunu düşündükleri soru ve çözümlerin gerekçeleri üzerine yeterli açıklama yapamadıkları fark edilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda da öğrenen de öğretici de çözümü doğru yapmakla birlikte yapılan bir çözümü değerlendirebilme yani neden doğru ya da neden yanlış olduğunu açıklayabilme yetisine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Bilgili, Özkaya, Çiltaş ve Konyalıoğlu, 2020).

Geometri alan bilgisinin yeterli olabilmesi sadece konuyu anlatmak, kuralları verilen bir soruda direk uygulayabilmek anlamına gelmemektedir. Alan bilgisinde anlamlı bir öğrenme sağlanabilmesi için verilen hatalı soru ve çözümleri görebilmek, bunları anlamlandırabilmek de gerekmektedir (Dalehefte, Seidel ve Prenzel, 2012). Nitekim konu alan bilgisi öğrenci hatalarını tespit etmede ve nedenlerini irdeleme de önemli bir etkidir (Boz, 2004). Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının Öklid geometri ile ilgili verilen hatalı soru ve çözümleri tam anlamı ile tespit edemedikleri; hataların gerekçelerine ilişkin yeterli açıklama yapamadıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucuna bakıldığında öğretmen adaylarının Öklid geometri konusunda alan bilgilerinin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Hataları belirlemeye yönelik uygulamaların öğrenenler ve öğreticilerde olumlu etki gösterdiği yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Konyalıoğlu, 2013; Özkaya, 2015; Demirci, Özkaya ve Konyalıoğlu, 2017).

## ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına bakılarak yapılmak istenen diğer çalışmalara ışık tutacak bazı öneriler aşağıda verilmiştir;

1. Öğrencilerin geometri konularında hatalara yaklaşımlarına ilişkin araştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmen adaylarının farklı matematik konularında hatalara ilişkin yaklaşımları incelenebilir.
3. Öğrencilerin öğretmenlerinin yaptıkları hatalar karşısındaki düşünceleri araştırılabilir.
4. Öğretmen adaylarının hatalara bakış açılarını değiştirmek için hata temelli etkinliklere dayalı ders anlatımları yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akay, S. ve Kurtuluş, A. (2017). Öğretmen adaylarının geometri düşünme düzeyleri ve beyin baskınlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 38-61.
- Altaylı, D., Konyalıoğlu, A., Hızarcı, S. ve Kaplan, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 10, 4-24.

Gedik Altun, S.D. (2020). Öğretmen adaylarının öklid geometride hatalara yaklaşımlarının incelenmesi, 44-66.

- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi*. (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, D.L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *The Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Bilgili, S., Özkaya, M., Çiltaş, A. ve Konyalıoğlu, A.C. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin modellemeye ilişkin hata yaklaşımlarının incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 871-882.
- Boz, N. (2004). Öğrencilerin hatasını tespit etme ve nedenlerini irdeleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çelebi Akkaya, S. (2006). *Van Hiele düzeylerine göre hazırlanan etkinliklerin ilköğretim öğrencilerinin geometri başarısına ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dalehefte, I.M., Seidel, T. and Prenzel, M. (2012). Reflecting on learning from errors in school instruction: findings and suggestions from a swissgerman video study. In J. Bauer and C. Harteis (Eds). *Human Fallibility: The Ambiguity Of Errors For Work and Learning*. Springer. Dordrecht.
- Demirci, Ö., Özkaya, M. ve Konyalıoğlu, A.C. (2017). Öğretmen adaylarının olasılık konusuna ilişkin hata yaklaşımları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 153-172.
- Durkaya, M., Aksu, Z., Öçal, M.F., Şenel, E.Ö., Konyalıoğlu, A.C., Hızarcı, S. ve Kaplan, A. (2011). Secondary school mathematics teachers' approaches to students' possible mistakes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2569-2573.
- Even, R. and Markovitz, Z. (1995). Some aspects of teachers' and students' views on student reasoning and knowledge construction. *International Journal of Mathematics Education in Science Technology*, 26, 531-544.
- Even, R. and Tirosh, D. (1995). Subject-Matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 1-20.
- Geçici, M.E. ve Aydın, M. (2019). Sekizinci sınıf öğrencilerinin geometri problemi kurma becerileri ile geometri öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 431-456.
- Ginat, D. (2003). *The Greedy trap and learning from mistakes, proc of the 34th acm computer science education symposium - SIGCSE*, Nevada, February, 11-15.
- Kaba, Y., Boğazlıyan, D. ve Daymaz, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik tutumları ve öz-yeterlikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52(Winter I), 335-350.
- Konyalıoğlu, A.C., Aksu, Z., Şenel, E.Ö. ve Tortumlu, N. (2010). Matematik öğretmen adaylarının matematik soru çözümlerinde yapılan hataların nedenlerini sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, Mayıs 2010, Ankara.
- Konyalıoğlu, A.C., Özkaya, M. ve Gedik, S.D. (2012). matematik öğretmen adaylarının konu alan bilgilerinin hataya yaklaşımları açısından incelenmesi. *Iğdır University Journal of the Institute of Science and Technology*. 2(2SpA). 27-32.
- Konyalıoğlu, A.C. (2013). Matematik öğretmen adaylarının geometri alan bilgilerinin hata yaklaşımı ile incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 45-62.
- McMillan, J.H. and Schumacher, S. (2010). *Research in education*, (7th edition), Boston: Pearson Publishing.

- Miles, M.B. and Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Edition). Sage Publication: London.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar))*. Ankara: MEB Basımevi.
- Öçal, M.F. (2017). Geometri sorularındaki kavramsal hataları belirlemede geogebra'nın rolü. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 204-224.
- Özkaya, M. (2015). *Hata temelli aktivitelerin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özkaya, M. ve Konyalıoğlu, A. C. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin konu alan bilgilerinin gelişiminde hata temelli aktiviteler: kesirlerle toplama işlemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(27), 23-52.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Singer, F. M., Voica, C. and Pelcer, I. (2017). Cognitive styles in posing geometry problems: implications for assessment of mathematical creativity. *ZDM Mathematics Education*, 49(1), 37-52.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şengül Akdemir, T. ve Türnüklü, E. (2017). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin açılar ile ilgili problem kurma süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 6(2), 17-39.
- Tall, D.O. and Razali, M.R. (1993). Diagnosing students' difficulties in learning mathematics. *International Journal of Mathematics Education in Science and Teaching*, 24(2), 209-222.
- Tanışlı, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında sorgulama becerileri ve öğrenci bilgileri. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 80-95.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: the case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education* 31(1), 5-25.
- Tosun, N. (2019). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin açıortay konusunda matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Türnüklü, E. (2009). Üçgen eşitsizliğini oluşturmada karşılaşılan bazı engeller. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 174-181.
- Türnüklü, E., Ergin, A.S. ve Aydoğdu, M.Z. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 467-486.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Zeybek, A.(2019). *Ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme düzeyleri ve geometri öğrenme alanına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Teachers' determination of the mistakes made by their students and their approach to these mistakes depends on the teacher's professional knowledge in the learning and teaching processes; that is, it depends on content knowledge and content education knowledge

In the study, the subject matter knowledge of the prospective teachers on the subject of Euclidean geometry was examined in order to be able to identify the wrong questions and answers, to explain the errors in a meaningful way and to indicate the correctness. Accordingly, it was aimed to examine in-depth their approach to errors in inequality in triangles. In line with this purpose, the attitudes of the individuals participating in the study to errors in inequality in triangles were determined as the situation and their perspectives against this situation were examined in detail in line with the answers given by the candidates to the questions of "what, how, why".

### **Method**

Participants of the study consisted of forty-three prospective mathematics teachers studying in the third grade of the Mathematics Teaching Program of a university in Central Anatolia. In the study, whether the prospective teachers' taking courses "the foundations of mathematics I-II" and special teaching methods I was taken as a criterion because they are suggested that they might have a different perspective against mistakes, and individuals who were suitable for this criterion were chosen. The prospective teachers participating in the study were coded as Ö1, Ö2,..., Ö43, and the data were presented using these codes. In the research, a knowledge test consisting of 6 questions was applied as a data collection tool. Three of these questions were solved incorrectly about inequality in triangles in Euclidean geometry and questions on the reason for the error were asked, and 3 of these questions were asked incorrectly on the same subject and questioned the reasons for this error. In the study, the data obtained in line with the answers given by the prospective teachers to the knowledge test, were coded according to their ability to identify the errors in the questions and or the solutions of the questions and to explain the reasons for these errors and were classified under predetermined categories in line with the purpose of the study.

### **Results**

It is important to make the right solution to a given question, in addition, the individual should be able to see the mistakes and the mistakes made about the subject he/she knows. Errors made should be sought not only in solutions but also in questions. However, prospective teachers generally do not examine carefully whether there are errors in questions or not; It is clearly seen that the prospective teachers who searched for errors in the questions could not reach a clear result.

It is observed that prospective teachers have difficulty in determining the error and explaining the reason correctly and some of them make different mistakes while explaining the reasons for the error.

## **Discussion**

It was determined that the prospective teachers had difficulty in distinguishing the correct or incorrect questions and solutions while evaluating the given questions and the solutions given for these questions. It has been observed that some prospective teachers accepted the wrong questions or wrong solutions as correct. In addition, it was noticed that the prospective teachers could not give sufficient explanations on the reasons for the questions and solutions which they thought were correct or wrong.

In this study, it was found that prospective mathematics teachers could not identify the erroneous questions and solutions about Euclidean geometry completely. It was determined that they could not give sufficient explanation about the reasons for the errors. It is concluded that the learner and instructor should have the ability to evaluate a solution, that is, he/she should have the ability to explain why it is right or wrong while making the solution right.

## **Conclusion**

Sufficient geometry content knowledge does not mean to explain the subject and to apply the rules directly in a given question. In order to provide meaningful learning in content knowledge, it is also necessary to see the wrong questions and solutions and to make sense of them. As a matter of fact, subject matter knowledge is an important factor in detecting student errors and examining their reasons.

Considering the results of the study, it is thought that the content knowledge of prospective teachers on Euclidean geometry should be improved. It is also seen in the studies that practices aimed at identifying mistakes have a positive effect on learners and trainers.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulunun 22.09.2020 tarih ve E.17647 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.

**Araştırma Makalesi**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN FEN BİLİMLERİ  
DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: HATAY BİLİM VE SANAT  
MERKEZİ ÖRNEĞİ**

**OPINIONS OF GIFTED STUDENTS ON SCIENCE LESSON: EXAMPLE OF  
HATAY SCIENCE AND ART CENTER**

**Münevver SUBAŞI**

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, e-posta:  
munevversubasi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6777- 6995

Başvuru Tarihi: 11.06.2020

Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.745381

**Atıf/Citation:** Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 67-81.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı üstün yetenek tanısı konulmuş ve bilim sanat merkezine devam eden yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi öğrenim sürecine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Hatay Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden on öğrenci oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Elde edilen veriler ışığında öğrenciler için en kolay konuların biyoloji içerikli, en zor konuların ise fizik içerikli konular olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin en çok uygulamalı etkinlikler yapılmasını ve görselliğin daha fazla ön planda olduğu materyallerin kullanılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler değerlendirme sürecinde daha çok mantık ve bilgi kullanımını sağlayacak sorular sorulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün Yetenekli Öğrenciler, Fen Bilimleri, Bilim ve Sanat Merkezi

**Abstract**

The purpose of this research is to determine the opinions of seventh grade gifted students attending the science-art center on the learning process of science lessons. Phenomenology from the qualitative research designs was used in the research. The sample of the study consists of 10 volunteer students attending Hatay Science and Art Center in 2018-2019 academic year. The data were collected by a semi-structured interview form and analyzed by content analysis. The data obtained from the study were collected in three themes as content, learning process, and evaluation. In the light of the data obtained, it was determined that the easiest subject for the students was biology and the most difficult subject was physics. In addition, during the learning and teaching process, it was revealed that the students wanted most of the practical activities and that they wanted to use materials where visually was more important. Regarding the evaluation process, the students stated that they should be asked questions in the examination to use more logic and knowledge.

Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği, 67-81.

**Keywords:** Gifted students, Science Education, Science and Art Center

## GİRİŞ

Bütün öğrenciler için fen ve kariyer eğitimi hala büyük ilgi uyandırmaktadır (Melber, 2003). “*Gelecekte bilimsel faaliyette bulunacak bilim insanı sayısı, okullarda bilimsel faaliyette bulunan kişi sayısı ile anlamlı bir ilişki içindedir. Okullarda bilim yapmayı seven ve okul çağında başarılı olan gençler, çalışma hayatında da bilim yapma eğiliminde olmaktadır*” (Brandwein,1981, s.25). Bugünün üstün yetenekli öğrencilerinin geleceğin araştırmacılarının bir kısmını oluşturacağı (Stenberg, 1982) düşünüldüğü zaman üstün yetenekliler için fen bilimlerinin önemi daha da artmaktadır.

Üstün yetenekli öğrenciler yaşıtları ile kıyaslandığında grup olarak bilişsel, duyuşsal, sezgisel açıdan farklıdırlar (Karnes ve Bean, 2001). Bu sebepten dolayı öğrenme tarzları farklı olmakla birlikte daha kapsamlı, daha derin ve daha hızlı öğrenirler. Bu öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bir öğrenme ortamı, hızı ve materyalleri sağlanmalıdır (Lin, 2008). Sahip oldukları farklılıklar bu öğrenciler için fen sınıflarında farklı ihtiyaçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Colangelo ve Davis 1997). Brandwein hem öğrencilerin ilgilerini arttırmak hem de kariyerlerini desteklemek amacıyla uygun bir fen müfredatına vurgu yapmaktadır (Robinson vd., 2014).

Etkili bir fen programında materyal, müfredat ve öğretmen verimliliği önemlidir (Johnson vd., 1995). Üstün yetenekli öğrenciler için detaylı araştırmalar ve disiplinlerarası çalışmalara vurgu yapabilecek bir müfredat sunulmalıdır. Öğrencilerin bilim yapması ve anlaması için temel fikirlerin daha derin seviyelerde öğretilmesine izin vermelidir. Ayrıca fen müfredatında küçük gruplar ve bağımsız etkinliklere dayalı laboratuvar öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. (Van-Tassel Baska, 1998b). Öğrencilerin probleme dayalı ve tematik araştırmalara katılabilmesi için öğrencilere ilgi çekici, motive edici ve sürekli aktiviteler sağlanmalıdır. Ayrıca kullanılan bu aktiviteler öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları ile benzer ve uyumlu olmalıdır (Diezmann ve Watters, 2000).

Materyal, öğretim yöntemleri ve etkinlikler merak, nesnellik ve şüpheciliği geliştirmeye yönelik olmalıdır. Aktif öğrenme, problem çözme, derinlemesine çalışma, küçük gruplar ve bağımsız çalışma oldukça önemlidir (Van-Tassel Baska, 1998). Geleneksel fen eğitimi temel ders kitaplarına dayalıdır, öğrencilerin bilim insanı gibi düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi oldukça azdır (Van-Tassel Baska, 1998a). Bu öğrenciler fen bilimlerinde sadece okuyarak ya da yazarak başarılı olamazlar (Cooper vd., 2005). Johnson vd. (1995) var olan temel kitapların fen bilimleri standartlarını karşılamada özellikle de üstün yetenekli öğrenciler için yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Johnson vd. (1995) yaptıkları çalışmada 27 fen eğitim materyalini değerlendirmiştir. Öğrenciler arasında en az tercih edilen materyal temel fen ders kitaplarıdır. Çünkü bu kitaplar derinlemesine bir araştırma sağlamadığı gibi, üstünlere problem çözme şansıda tanımamaktadır.

Cross ve Coleman (1992) üstün yetenekli lise öğrencilerinin fenne olan ilgi ve tercihlerini araştırmıştır. Fen bilimleri ile ilgili en büyük şikâyetin ders hızı ve dersin içeriği olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada öğrenciler uygulamalı öğrenme deneyimleri, problem çözme, detaylı araştırma, gerçek dünyaya dayalı uygulamaların daha fazla olmasını tercih etmektedir. Ayrıca öğrenciler fen derslerinin daha hızlı ilerlemesini ve ezbere dayalı metotlardan vazgeçilmesini istemektedirler.

Aktepe ve Aktepe (2009) yaptıkları çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersinde en fazla kullanılmasını istedikleri öğretim yöntemleri laboratuvarında deney

yapma, öğretmenin sınıfta deney yaparak göstermesi, doğa olayları hakkında gözlem yapma ve sınıf veya okul dışı gezi olarak belirlemişlerdir. Watters ve Diezmann (1998) etkinlik temelli aktivitelerin fen bilimleri öğretiminin merkezinde yer aldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri aktivitelerde, öğrencinin bir olayı kendi mental, sosyal ve psikolojik gelişimiyle katıldığı ve olaya kendi bakış açısı ya da benimsediği bilimsel ilkelerle dâhil olduğu zaman daha verimli bir öğrenme alanı oluşturulabildiğini belirtmişlerdir. Joyce ve Franga (1999) erken fen bilimlerine ilginin ilerideki fen bilimlerine katılım konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. İhtiyaçlara dayalı olarak verilecek bir fen bilgisi eğitimi hem öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesine hem de gelecekteki meslek seçimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Keser ve Kalender, 2016).

Eğitim ve öğretim süreci değerlendirme ile son bulur. Değerlendirme sürecinde yapılan sınavlar büyük bir öneme sahiptir. Sınavlarda sorulan sorular öğrencilerin öğrenme stillerini ve düşünmeyi geliştirmenin bir yoludur. Düşünmenin aktif olduğu bir süreçte daha anlamlı ve daha kalıcı bir öğrenmeden bahsedilebilir (Koray vd., 2002). Brualdi (1998) iyi bir sorunun; amaca ve öğrenci seviyesine uygun olmasının yanı sıra öğrencileri düşünmeye sevk etme ve düşüncelerini derinleştirmeye yardımcı olma gibi özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Fen bilimleri yazılı sınav sorularının ise genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu görülmektedir (Ayvacı ve Şahin, 2009; Ayvacı ve Türkođan, 2009; Eş, 2005). Ancak eğitimde bireysel farklılıklar göz önüne alındığında sınav soruları bilişsel olarak farklı seviyelerdeki bütün öğrencilere hitap etmelidir. Sorulan soruların niteliği öğrencilerin hem zihinsel hem de sosyal gelişimini etkilemektedir (Ayvacı ve Şahin, 2009).

Son zamanlarda eğitim ve sanayide meydana gelen değişimler, fen bilimleri dersinin hem içeriğinin değişmesine hem de kapsamının genişlemesine neden olmuştur (Akgündüz vd., 2015). Yaşanan bu gelişme 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu uzak hedefin gerçekleşmesi öğrencileri fen bilimleri dersinde aktif kılacak yaklaşımlar ile sağlanacaktır (Ülger ve Çepni, 2018). Özellikle ülkelerin geleceği ve gelişimi için umut vadeden üstün yetenekli bireylerin fen bilimleri alanında uygun öğrenme ortamlarına, faaliyetlerine ve materyallerine sahip olmaları bu noktada önem kazanmaktadır (Ülger, 2019). Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. Sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak öğrencilerin fen bilimlerinde yaşadıkları problemleri, bu problemlerin kaynaklarının belirlenmesi ve ileride bu durumlara yönelik olası çözümler üretilmesi ve önlemler alınması ile daha etkili bir fen bilimleri eğitim ortamının oluşmasına yardımcı olması amaçlanmaktadır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Yöntemi**

Yapılan çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomonolojik araştırma) kullanılmıştır. Olgubilim; bir çok bireyin belli bir kavram ya da fenomen ile ilgili yaşanmış deneyimlerinin ne anlama geldiğini tanımlamaya çalışır (Güler vd., 2013). Olgubilimde veri kaynağı olguyu yaşayan ve bunu yansıtabilecek bireylerdir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmanın odağında üstün yetenekli öğrencilerin yarı yapılandırılmış



Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği, 67-81.

görüşme soruları üzerinden deneyimledikleri öğretim sürecine ilişkin öznel çıkarımları, yorumları ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak yer almaktadır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Hatay Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden on öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil olan öğrenciler olasılıklı olmayan örneklem türlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi; araştırmacı tarafından daha önce hazırlanmış bir ölçüt listesi yardımıyla sadece ölçüte uyan durumlarla çalışılmasını öngörür (Maykut ve Morehouse, 2005; Patton, 2014). Araştırmacı çalışmaya başlamadan daha iyi veri elde edebilmek adına ortaokul seviyesinde olma, öğretmen görüşlerini alma, fen bilimleri dersine karşı ilgisi olma ve gönüllülük kriterlerini oluşturmuştur. Bu kriterlere sahip olan on öğrenciden veriler elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama süresinde araştırmacı yanlılığı azaltmak için katılımcıları tanımadığı kişilerden seçmiştir. BİLSEM'e devam eden öğrencilere seviye ve yaş grupları dikkate alınarak yetenek alanlarına göre eğitim vermektedir. Buna göre MEB tarafından yayınlanan BİLSEM yönergesi çerçevesinde Uyum (Oryantasyon), Destek Eğitimi, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Proje Üretimi/ Yönetimi BİLSEM seviye gruplarını ve basamak programlarını oluşturmaktadır (MEB, 2016, s.11). Çalışmaya katılan öğrencilerin hepsi BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Etme) grubunda olmakla birlikte öğrenci özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1.

### Çalışma Grubu Özellikleri

| Öğrenci | Cinsiyet | Yaş | Devam ettiği okul türü | BİLSEM'e devam süresi(yıl) |
|---------|----------|-----|------------------------|----------------------------|
| Ö1      | Erkek    | 12  | Özel                   | 4                          |
| Ö2      | Erkek    | 12  | Devlet                 | 4                          |
| Ö3      | Kız      | 13  | Devlet                 | 4                          |
| Ö4      | Kız      | 12  | Devlet                 | 3                          |
| Ö5      | Kız      | 13  | Devlet                 | 4                          |
| Ö6      | Kız      | 13  | Devlet                 | 3                          |
| Ö7      | Erkek    | 12  | Devlet                 | 4                          |
| Ö8      | Erkek    | 12  | Özel                   | 3                          |
| Ö9      | Erkek    | 12  | Özel                   | 4                          |
| Ö10     | Kız      | 13  | Devlet                 | 4                          |

## Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede açık uçlu, esnek sorular kullanılır ve süreç içinde ortaya çıkan konulara göre yeni sorular eklenebilir (Merriam, 2013). Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu toplam altı adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Her bir açık uçlu sorunun iki ile üç arasında değişen sondaları bulunmaktadır. Görüşme soruları ilgili alanyazın taraması ve alanda uzman üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.

## Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde her bir öğrenci ile kendi seçtikleri zamanlarda görüşmeyi aksatmayacak şekilde sessiz bir yerde görüşme yapılmıştır. Her bir öğrenci ile yapılan görüşmelerin süresi 13-20 dakika arasında değişmektedir. Her bir görüşme baştan sona ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanılmadan önce katılımcıların izni alınmış ve görüşmeye başlanmadan önce katılımcı çalışma hakkında (çalışmanın amacı, çalışmadan elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı gibi) bilgilendirilmiştir. Katılımcılara verdikleri cevapların gizli tutulacağı, isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Bütün sorular görüşme formunda sıraya uygun olarak sorulmuş, gerekli görülen yerlerde katılımcılardan tam cevap alabilmek için soru değişik şekillerde sorulmuş bazen de söyledikleri teyit ettirilmiştir. Ayrıca görüşmeler esnasında yönlendirici sorular sormamaya ve katılımcıların cevaplarını etkilememeye dikkat etmiştir.

## Veri Analizi

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları transkript edilmiştir. Yazıya dökülen görüşme sonucunda her bir öğrenci için 3-4 sayfa arasında değişen bir veri seti elde edilmiştir. Transkript sonucu elde edilen veri seti içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken; veri içinde örüntü, tema ve kategorilerin keşfedilmesini sağlayan tümevarımcı analiz kullanılır (Patton, 2014). Bu çözümlenme işlemi sonucunda kodlar oluşturulmuş ve kodlarda bir araya gelerek fen bilimleri ders öğrenim sürecine ait kategoriler oluşturulmuştur.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Mevcut konu ile ilgili bir alan yazın taraması yapılmış ve bu tarama sonucunda görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formu iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve verilen dönütlere dayalı olarak tekrar şekillendirilmiştir. Görüşme formunun son hali esas görüşme öncesi yapılan iki farklı görüşme sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak şekillendirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. Görüşmenin yapılacağı yer, okulların koşullarına göre ortamın sessiz olmasına dikkat edilerek öğrencilerin istediği yerde ve zamanda gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğrenciler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmişler ve öğrencilerden daha iyi veri elde edebilmek için isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Çalışmanın benzer ortamlarda genellenebilirliğinin artırılabilmesi açısından çalışma grubunun özellikleri tanımlanmıştır. Araştırmacının olası yanlı düşüncelerinin çalışmaya yansımaları önlemek için görüşmeler katılımcıların izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veri setlerinden herhangi üç tanesi iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmıştır (kodlayıcılar arası tutarlılık). İki farklı kodlayıcı arasındaki tutarlılık Miles & Huberman (2015, s:64) kodlayıcılar arası güvenirlilik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş birliği sayısı}}{\text{Toplam görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı sayısı}} \times 100$$

Farklı kodlayıcılar tarafından analiz için yapılan kodlamalar karşılaştırıldığında güvenirlilik için en az %70 oranı elde edilmelidir (Creswell, 2012). Çalışmada %78 olarak

Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği, 67-81.

bulunana oran kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ortaya çıkan kod ve kategoriler birleştirilerek içerik- öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere 3 tema oluşturulmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler ilgili temalar kullanılarak açıklanmıştır.

### İçeriğe Yönelik Görüşleri

Fen bilimleri ders içeriği göz önüne alınarak anlamakta zorluk çekilen ve kolay anlaşılan konular fizik, kimya ve biyoloji konuları olarak kodlanmıştır.

Tablo 2.

#### İçeriğe Yönelik Öğrenci Görüşleri

| A.Fen bilimleri içeriği                      | Frekans |
|--|---------|
| A.1. Anlamakta en çok zorluk çekilen konular |         |
| A.1.1. Kimya konuları                        | 4       |
| A.1.2. Fizik konuları                        | 6       |
| A.1.3. Biyoloji konuları                     | 0       |
| A.2. En kolay anlaşılan konular              |         |
| A.2.1. Kimya konuları                        | 1       |
| A.2.2. Fizik konuları                        | 2       |
| A.2.3. Biyoloji konuları                     | 7       |

Kimya konularını anlamakta zorluk çeken öğrencilerden Ö1: “*Mesela element ve bileşikler konusunda diğer konulara oranla biraz daha fazla zorlandım. Öğretmen 18 tane element verdi ve bunların kısaltmalarını ve atom numaralarını ezberlememizi istedi, bu da beni biraz zorluyor yani ezber yapmak.*” Ö2 ise “*Atom diğer konulara oranla bana daha karmaşık geliyor. Mesela katmanlarda kaç proton ve elektron geleceğini ezberlemek. Bu nedenle ilk önce çok zorlandım.*” şeklinde ifade etmiştir.

Fizik konularını anlamakta zorluk çeken öğrencilere örnek olarak Ö3: “*Örnek verecek olursam kuvvet konusu bana biraz karışık geliyor. Genelde fen bilimleri dersinde çok fazla zorlanmam ama bu konuyu diğer konulara oranla biraz daha fazla zaman harcayarak anladım. Çok fazla şekil, çok fazla ok ve çok fazla veri var bir soru içerisinde. O yüzden biraz karıştırıyorum. Birde fizikle ilgili günlük yaşamımızda çok fazla kavram duymuyoruz okula gelene kadar. Kimse günlük hayatta Newton’u tanımaz ya da kuvvet, basınç gibi kavramları kullanmaz.*” şeklinde ifade ederken Ö6: “*Fizik konularını çok zevkli bulmuyorum, hoşuma gitmiyor ve çok uğraştırıyor. Ama bu yapamadığım anlamına gelmiyor tabi ki. Çok fazla matematiksel işlemde girince işin içine kafam karışıyor.*” demiştir. Diğer yandan Ö7: “*Örneğin kuvvet konusunu ele alalım. Kütlelerin hiçbir yerde değişmediği, ağırlığın yer çekimine dayalı olarak değişmesi gerektiği gibi ezberlememiz gereken çok şey var.*” diye görüş belirtmiştir.

Kimya konularını kolay anlayan Ö9 “*Kimya konularını daha çok seviyorum ve bu yüzden daha kolay anlıyorum. Tek neden bence ilgi alanıma girmesi. Deneysel bakımdan yapılabilecek şeyler daha fazla. Fizikte bir yere kadar kendi imkânlarınızla deneyebilirsiniz. Örneğin ışığın kırılması ve yansımaları yaparsınız ama gerisi zorlaşır.*”

*Ama kimyada deneme şansınız daha fazla.” derken fizik konularını daha kolay anlayan Ö2” Küçüklüğümden beri uğraşıyorum çünkü babam da bu işle uğraşiyor. Evde kendimde lehim falan yapıyorum. Mekanik ve elektrik konuları harika. Arabalarla uğraşmayı da seviyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.*

Biyoloji konularını daha kolay anlayan öğrencilere örnekler:

Ö5:” *Biyoloji konuları bana daha kolay geliyor. Genel olarak aynı şeyler, canlılar, sistemler, organlar falan. Çok bir bilmecesi yok, çok karışık değil, çalışınca anlıyorsun.”* diye ifade ederken Ö4: “*Ben canlıları merak ediyorum ve ilgi alanıma giriyor, belgeseller de izliyorum zaten. Daha basit geliyor, daha çok şekiller var ve görsellik daha fazla ve bu da daha kolaylaştırıyor.”*

Ö10 :” *insan vücudunu ve yapısını çok merak ediyorum. İlerde genel cerrah olmak istiyorum onla alakalı olabilir”* bir benzer cevap veren Ö1 “ *Biyoloji konuları daha basit bir şekilde tasarlanmış. Öğrenmesi çok kolay, çok fazla belgesel izliyorum ondan da aşınayım aslında. İnsan vücudunu, DNAYı ve diğer canlıları merak ediyorum.”*

### **Öğretim Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Öğretim sürecine yönelik sorularda öğrencilerden alınan cevaplara göre materyal/araç-gereç ve etkinlik olarak iki alt kategoride toplanmıştır.

Tablo 3.

#### **Öğretim Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri**

| B. Öğrenme süreci                    |                                 |
|--------------------------------------|---------------------------------|
| Materyal/ Araç-gereç                 | Etkinlik                        |
| B.1. Kullanılan                      | B.4. Derste yapılan etkinlikler |
| B.1.1. Akıllı tahta (f:10)           | B.4.1. Test çözme (f:10)        |
| B.1.2. Ders kitabı (f:5)             | B.4.2. Deney (f:5)              |
| B.1.3. Yardımcı kitaplar (f:6)       | B.4.3. Drama (f:3)              |
| B.1.4. Modeller (f:3)                | B.4.4. Model yapma (f:2)        |
| B.1.5. Panolar (f:1)                 | B.5. Yapılması istenen          |
| B.1.6. Posterler (f:1)               | B.5.1. Uygulamalı (f:10)        |
| B.2. Öğrenmeye en çok katkı sağlayan |                                 |
| B.2.1. Modeller (f:3)                |                                 |
| B.2.2. Yardımcı kaynaklar (f:6)      |                                 |
| B.2.3. Panolar (f:1)                 |                                 |
| <b>B.3. Kullanılması istenen</b>     |                                 |
| B.3.1. Modeller (f:6)                |                                 |
| B.3.2. Yardımcı kaynaklar (f:3)      |                                 |

Öğrencilerin öğrenmeye katkı sağladığını ve en çok kullanılmasını istediği araç ve gereçler genel olarak görsele dayalı olanlardır. Bu konuda görüşleri istenen öğrencilerden Ö1 “*Öğretmenim bir gün sınıfa elinde iki kabak ile geldi. Bunlardan biri normal şatlarda yetişen kabak birisi de genleri ile oynanmış bir kabakmış. Bu benim çok hoşuma gitti. İki sebzeği kendimiz inceledik ve aralarındaki farkları kendimiz görerek bulduk ve ben bunu hiç unutmadım mesela.”*, benzer şekilde Ö5 “*Görerek öğrensek daha iyi olur bence.”*, Ö3 “*Görsele dayalı olan araç-gereç kullanılmasını tercih ederim çünkü bunlar daha çok aklımda kalıyor. Asit-baz konusunu işlediğimiz zaman hazırladığımız afişleri astık. Hoca da dikkat çekecek şekilde renkli yapmamızı istemişti. Bunlar benim teneffüslerde çok ilgimi çekiyor, okuyorum ve aklımda kalıyor.”* Yardımcı kaynakların

Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği, 67-81.

kullanılmasını isteyen Ö6 “Yardımcı kaynaklarda yer alan testler bize pratik kazandırıyor. Ne kadar çözersek o kadar iyi oluyor bence.” Benzer şekilde Ö8 “Yardımcı kaynakların sağ tarafında konu anlatımı var sol tarafta ise konu ile ilgili sorular var. Öğrendiklerimizi hemen uygulama şansına sahip olmamız gayet iyi.” diyerek “Derste en çok hangi tür araç-gereç kullanılmasını istersiniz? Neden?” sorularına cevap vermişlerdir. Derste drama kullanılması ile ilgili örnek öğrenci görüşleri Ö3 “Mesela öğretmen 5.sınıfta katı-sıvı-gaz konularını anlatacağı zaman bizi tahtaya çıkardı. Dedi ki katılar birbirine yapışmıştır biz de kol kola girdik ve kenetlenip durduk. Sıvılar deyince biraz hareket ettik ve birbirimizden ayrıldık, gaz deyince herkes koşmaya başladı ve çok güzel bir ders oldu.” Model yapma konusunda Ö9 “Tahta kalemlerinin içinde cam bir bilye bulunuyor. Ben bunu daha önceden çıkarıp mercekle yapmayı denedim ama tam yuvarlak olduğundan tam bir mercekle özelliği kazanamadı. Bunun üzerine bir soğan zarı veya benzeri bir şey yapıştırarak arkasından ışık tutarak projeksiyon haline getirdik. Tam net olmasa da hücrelerin çizgilerini gördük ve harikaydı.”

Deney yapılması ile ilgili Ö5 “Deneyler benim daha çok aklımda kalıyor ancak öğretmen zaman kaybetmek istemediği için fazla deney yapmıyor. Laboratuvarında dinamometreyi hatırlıyorum mesela. Sıcaklık deneyi yapmıştık demiri ısıtmıştık.”

Bütün öğrenciler fen bilimleri dersinde uygulamalı yani deney etkinliklerinin daha çok yapılmasını istemektedir. Ö2 “Tamamen uygulamaya dayalı bir fen bilimleri dersi isterdim. Laboratuvarlar daha çok kullanılmalı. En basit çözümler konusu bile uygulamalı olarak yapılmalı ama maalesef bizim okulda laboratuvarımız yok ben de evde kendi imkânlarımla bir şeyler yapmaya çalışıyorum.”, benzer şekilde Ö1 “Ben dersi daha çok uygulamalı olarak yapınca seviyorum. Mesela fen bilgisi dersi haftada 6 saat ise bunun en az 4 saati uygulamalar yapalım.” Ö10 “Kağıt üzerinde değil de kendim yapabileceğim, deneyebileceğim bir fen bilgisi dersi isterdim.”, Ö7 “Fen derslerinde öğrencilerin hem sevebileceği hem de daha rahat öğrenmesini sağlayabilecek etkinlikler yapılmalı. Mesela deney yapmak gayet eğlenceli ve yaptığımız şeyleri hiç unutmuyorum ben. Daha çok aklımda kalıyor. Bence laboratuvarlarda daha çok malzeme olmalı. Ama bazı deneyler yasaklanmış ve yapamıyoruz. Bu durum çok kötü.” demişlerdir.

Derse aktif katılıma vurgu yapan Ö3 “Hocaların yaptığı ve bizim izlediğimiz deneylerden daha çok bizim yaptıklarımız olmalı. Deneme yanılma yoluyla doğruyu kendimiz buluruz ve akılda daha çok kalır.” derken benzer düşünen, Ö9 “Mesela biz teleskop ve mercekle yaptık. Bu sayede öğrendiğim şeyleri pekiştirebildim. Deneme yanılma yoluyla doğruyu kendim buldum.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

### **Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri**

Değerlendirme süreci ile ilgili olarak iki alt kategori oluşturulmuştur: Mevcut sınavlarda kullanılan soru tarzları ve yapılması istenen soru tarzları. Kullanılan soru tarzları ile ilgili dört kod ortaya çıkmıştır. Karışık kodu eğer açık uçlu, doğru-yanlış (D-Y), boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soruların hepsinin kullanılması durumu için oluşturulmuştur.

Kullanılması istenen soru tarzları kısmındaki kodlardan yeni nesil sorular kodu ise öğrencilerin testin içinde bilgi, mantık ve muhakeme yeteneğini kullandıkları sayısal mantık soruları için oluşturulmuştur.

Tablo 4.  
*Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

| C. Sınavlar                       | Frekans (f) |
|-----------------------------------|-------------|
| C.1. Kullanılan soru tarzları     |             |
| C.1.1. Karışık                    | 6           |
| C.1.2. Açık uçlu                  | 1           |
| C.1.3. Çoktan seçmeli             | 1           |
| C.1.4. Açık uçlu+ Test            | 2           |
| C.2. Kullanılması istenen sorular |             |
| C.2.1. Çoktan seçmeli             | 5           |
| C.2.2. Açık uçlu                  | 2           |
| C.2.3. Yeni nesil sorular         | 3           |

Değerlendirme süreci ile ilgili on öğrencide sınavın yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır. Açık uçlu sorular sorulması ile ilgili Ö10 “*Sorulara öğrenci hem yorumunu hem de bilgisini katabilmeli. Cevabını kendisi oluşturmalı. Çünkü çoktan seçmeli sorularda sallayıp tutturma şansınız var.*” derken benzer şekilde Ö1 “*Doğru-Yanlış soru tarzlarında iki seçenek var ve şansınız %50, çoktan seçmelide benzer şekilde sallama ve tutturma şansınız var. Ama açık uçlu da sallama gibi bir şansı yok çünkü çok zor bir ihtimal. Açık uçlu soruların daha fazla hak edilerek yapıldığını düşünüyorum.*” demiştir.

Sınavlarda çoktan seçmeli soru tarzına yakın olan ve bunların yapılmasını isteyen Ö3 “*Açık uçlu sorular tamamen bilgiye dayalı ve bilmen lazım. D-Y da bazen sorudaki tek bir kavram kaybetmene neden oluyor ve daha çok ezber geliyor bana. Testte bildiklerinde yola çıkarak eleme şansın var. Testler bana daha çok mantığa dayalı geliyor. Çeldiricileri görmek lazım.*” derken Ö6 ise “*Çoktan seçmeli sorularda dört şık var ve daha rahat çözüyorum. Açık uçlu sorularda tam bir bilgi lazım ezber bir nevi. Olmayınca yapamıyorsun kısacası. Ama en azından çoktan seçmeli sorularda mantıklı elemeler sayesinde doğru sonuca ulaşabilirsin.*” diye görüş ifade etmiştir. Seçenekler aramasında elemeler noktasında alınan öğrenci görüşlerinden Ö5 “*Çoktan seçmeli sorularda seçenekler arasında elemeler yapıyorsun ve öğrenciyi çokta zorlamaya gerek yok bence.*” demiştir.

Yapılan görüşmelerde yeni nesil sorular ile ilgili Ö7 “*Çoktan seçmeli soruların kullanılmasını doğru bulmuyorum. Dört seçenek var ve bazen öğrenci bilmiyor, sallıyor ve tutuyor. D-Y sorularını sevmiyorum benzer nedenden dolayı. Bence mantık ve muhakeme yeteneğini ortaya koyan sorular olmalı. Hem bilmeli hem de mantığını kullanmalısınız. Bu sadece LGS için değil. Bu tarz şeyler hayat boyu kullanılır.*” demiştir. Bu konuda Ö2 ise “*Bence mantık ve bilgi kullanımını içeren sorular sorulmalı. Eskiden tamamen bilgiye dayalı sorular vardı ama artık sadece bilmek yetmiyor bir de o bildiklerini mantıklı ilişkilerle uygulamak gerekiyor.*” Benzer şekilde Ö4 ise “*Bence hem mantık hem bilgi iç içe olmalı. Uzun paragraf soruları yorumlamaya dayalı oluyor. Yorumlama kısmı kalmalı ama biraz görsellikte eklenirse gayet iyi olur.*” demiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda fen bilimleri dersi için içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere üç alt kategori elde edilmiştir. Öğrenciler genel olarak fen derslerini sevmekte ve zorlanmadan yapmaktadırlar. Bunu konu bazında değerlendirmeleri istendiğinde fen bilimleri dersinde öğrencilerin en kolay

Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği, 67-81.

anladıkları konuların biyoloji dersindeki konular, en çok zorlandıkları konuların ise fizik konularında olduğu görülmüştür. Öğrenciler fizikte özellikle kuvvet ve vektörler konularının karmaşık olduğunu ifade etmişlerdir. Zorlandıkları konularda öğrenciler yine de bu konuları da yapabilmekte ama diğer konularla kıyaslandığında bu konulara biraz daha fazla çalışmaktadırlar. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olan ilgileri ile alakalı olabilir (Köksal ve Sormunen, 2009). Öğrenciler biyoloji dersini kolay anlamalarını dersi günlük hayatla daha fazla ilişkilendirebilmelerine ve çok fazla izlenen belgesellere dayandırmaktadır. Fizik konularında zorlanan öğrenciler ise konu ile ilgili günlük hayatta fazla kullanılmaması ve okula başlamadan bu konuya ilişkin kavramların fazla duyulmamasına ve diğer konulara oranla kıyaslandığında daha fazla soyut olduğuna dayandırmaktadır. Mevcut çalışmanın sonucu Hacker ve Rowe (1993) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Hacker ve Rowe (1993) öğrencilerin fen bilimleri dersinde başarılı olabilmeleri için fizik, kimya ve biyoloji derslerini daha erken zamanda almaları gerektiğini ve ilerleyen zamanlarda bu derslere daha az zaman ayırarak daha başarılı olabileceklerini ifade etmektedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu ışığında; öğrenciler materyal kullanımı konusunda daha çok görselliğin ön planda olduğu modeller ya da öğrendiklerini direkt olarak uygulayabildikleri, pratik kazandıkları yardımcı kaynaklar kullanılmasını istemektedirler. Öğrencilerin tercihleri arasında temel fen kitapları yer almamaktadır. Derinlemesine bilgi sunmayan temel ders kitaplarının en az tercih edilen materyal olması (Johnson vd., 1995), yardımcı kaynak kullanımı isteği ise temel ders kitaplarının öğrencilere problem çözme şansı vermemesi (Johnson vd., 1995; Van-Tassel Baska, 1998) ile ilişkilidir. En fazla kullanılması istenen materyal ise modellerdir. Modellerin tercih edilmesi öğrencilerin gerçek dünyaya uygulaması ve ilişki kurmasını sağlayan materyaller kullanılmasına vurgu yapan Van-Tassel Baska (1998)'nın çalışması ile uyumludur. Ders içi yapılan etkinliklere bakıldığı zaman genel olarak öğrenme sürecinde test çözme etkinliği kullanılmaktadır. Uygulamaya dönük olan drama, deney yapma gibi etkinlikler çok fazla kullanılmamaktadır. Öğrenci isteklerine bakıldığı zaman fen bilimleri ders öğrenme sürecinde genel olarak uygulamalı etkinlikler yapılmasını istemektedirler. Öğrencilerin uygulamaya bu kadar önem vermesi Cooper vd. (2005) ifade ettiği şekilde bu öğrencilerin sadece okuyarak ya da yazarak başarılı olamayacakları ile ilgilidir. Ayrıca Aktepe ve Aktepe (2009) 'de yaptıkları çalışmalarında üstün yetenekli öğrencilerin en fazla laboratuvar deney yapılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Fen bilimlerinde laboratuvarın önemin, düşünürsek elde edilen sonuç tutarlıdır. Cross ve Colesman (1992) da öğrencilerin daha fazla uygulamaya dayanıklı etkinlikler istediğini ifade etmişlerdir. Etkinlik temelli aktivitelerin fen bilimlerinin temelinde yer aldığını vurgulayan Watters ve Diezmann (1998)'ın görüşü de bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda değerlendirme sürecinde okullarda yapılan sınavlarda genel olarak bütün soru tiplerine yer verildiği ancak daha çok çoktan seçmeli sorular sorulduğu ortaya çıkmıştır. Bir soru ve bu sorunun altında seçenekler halinde cevaplardan oluşan çoktan seçmeli sorular (Haladyna, 1997) yardımıyla tüm düzeydeki öğrenmeler ölçülebilir. Fakat genel olarak öğrenciler sorulan çoktan seçmeli soruların bilgi düzeyinde kaldığını belirtmiştir (Ayvacı ve Şahin, 2009; Ayvacı ve Türkdoğan, 2009; Eş, 2005). Üstün yetenekli öğrencilerin sınavdaki soru türlerinin genel olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşmasını ancak bu soruların sadece bilgi içermemesini muhakeme yeteneğini de sınamasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu tarz sorular sayesinde öğrenciler bilginin yanı sıra düşünmeye ve düşüncelerini derinleştirmeye

ihtiyaç duyacaklardır. Yüksek seviyede sorulan bu sorular yardımıyla öğrenciler var olan bilgilerini kullanarak analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde cevaplar ortaya koyabileceklerdir (Brualdi, 1998).

BİLSEM 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma birkaç sınırlılığa sahiptir. Yapılan çalışma Hatay BİLSEM ve burada eğitim alan 7. sınıf öğrencilerinin belirttiği görüşler ile sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklem grupları ile çalışılarak nicel ve karma araştırmalar ile çalışmanın genellenebilirliği artırılabilir. Okullarda bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğrenim süreci şekillendirilerek eğitimden her çocuğun eşit şekilde faydalanması sağlanabilir. Okullarda fen bilimleri dersinde daha fazla uygulamaya dönük etkinlikler özellikle fen bilimlerinin ayrılmaz bir parçası olan laboratuvar etkin olarak kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akgündüz D., Aydeniz M., Çakmakçı G., Çavaş B., Çorlu M., Öner T. ve Özdemir S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: "Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi?",* İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri: Kırşehir bilsem örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-80.
- Ayvacı, H.Ş., ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Ayvacı, H.Ş., ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Brandwein, P.F. (1955). *The gifted student as future scientist.* Springer.
- Brualdi, Army C. (1998). Classroom questions. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 6(6), <http://pareonline.net/getun.asp?v=6&n=6>.
- Cooper, C.R., Baum, S.M. and Neu, T.W. (2004). Developing scientific talent in students with special needs: An alternative model for identification, curriculum, and assessment. *Prufrock Journal*, 15(4), 162-169.
- Cross, T.L. and Coleman, L.J. (1992). Gifted High School Students' Advice to Science Teachers. *Gifted Child Today (GCT)*, 15(5), 25-26.
- Davis, G.A. and Colangelo, N. (Eds.). (1997). *Handbook of gifted education.* Allyn and Bacon.
- Diezmann, C.M. and Watters, J.J. (2000). Challenging the young gifted child in science and mathematics: An enrichment strategy. *Talent Ed*, 18(1), 2-8.
- Eş, H. (2005). *Liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.
- Hacker, R.G. and Rowe, M.J. (1993). A study of the effects of an organization change from streamlined to mixed-ability classes upon science classroom instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(3), 223-31.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking.* Viacom Company.



Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği, 67-81.

- Johnson, D.T., Boyce, L.N. and VanTassel-Baska, J. (1995). Science curriculum review: Evaluating materials for high-ability learners. *Gifted Child Quarterly*, 39(1), 36-42.
- Joyce, B.A. and Farenga, S.J. (1999). Informal science experience, attitudes, future interest in science, and gender of high-ability students: An exploratory study. *School Science and Mathematics*, 99(8), 431-437.
- Karnes, F. and Bean, S. (2014). *Methods and materials for teaching the gifted*. Sourcebooks, Inc..
- Keser, F.F. ve Kalender, S. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin bilime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 95-105.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A. ve Yaman, S. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 38-46.
- Köksal, M. S. and Sormunen, K. (2009). *Advanced science students' understanding on nature of science in Turkey*. Esera 2009 Conference, 31 August- 4 September, İstanbul, Turkey.
- Lin, H.G. (2008). *Impact of Gifted Program from Math and Science Talent Students' Perspectives*. In: Paper presented at the 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness in Singapore, July. 2008. p. 14-18.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (2005) . *Beginning qualitative reserach*. ThePalmer Press.
- MEB. (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf)
- Melber, L.M. (2003). Partnerships in science learning: Museum outreach and elementary gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47(4), 251-258.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi* (2. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Pegem Akademi.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörleri: M. Bütün & S.B. Demir.). Pegem Akademi.
- Robinson, A., Shore, B.M and Enersen, D.L. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: kanıt temelli bir kılavuz* (Çeviri Editörleri: Ü. Ogurlu, F.Kaya) Nobel Akademik Yayıncılık
- Schools, D. (1986). *Gifted Education Handbook*. Chesterton. Indiana.
- Sternberg, R.J. (1982). Teaching scientific thinking to gifted children. *Roeper Review*, 4(4), 4-6.
- Ülger B.B. ve Çepni S. (2018). *Kuramdan uygulamaya STEM+A+E eğitimi* (4. Baskı, Editör: S. Çepni). PEGEM Akademi.
- Ülger, B.B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Watters, J.J. and Diezmann, C.M. (1998). "This is nothing like school": Discourse and the social environment as key components in learning science. *Early Child Development and Care*, 140(1), 73-84.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Seçkin Yayıncılık.

- VanTassel-Baska, J. (1998a). Planning Science Programs for High Ability Learners. ERIC Digest E546.
- VanTassel-Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D. and Avery, L. D. (1998b). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42(4), 200-211.

## **Extended Abstract**

### **Purpose and Significance**

The learning styles of gifted students are different from the average students. They learn more comprehensive, deeper and faster. A learning environment, speed and materials should be provided in accordance with the abilities of these students (Lin, 2008). Brandwein has emphasized an appropriate science curriculum to increase the interest of students and support their careers (Robinson, Shore and Enersen, 2014). Material, curriculum and teacher productivity are important in an effective science program (Johnson et.al., 1995). A curriculum should be provided for gifted students which they can do detailed research and emphasize interdisciplinary studies. It should allow the basic ideas to be taught at deeper levels so that the students perform and understand science. Also, laboratory is also an integral part in science curricula based on small groups and independent activities in teaching. (Van-Tassel Baska, 1998b). Interesting, motivating and continuous activities should be provided to enable students to participate in problem-based and thematic research. In addition, these activities should be similar and compatible with students' interests, abilities and needs (Diezmann and Watters, 2000). Material, teaching methods and activities should be directed towards improving curiosity, objectivity and scepticism. Active learning, problem solving, in-depth study, small groups and independent study are important (Van-Tassel Baska, 1998). Watters and Diezmann (1998) stated that activity-based activities are at the center of science teaching. In addition, in the activities where students participate actively, students have been able to create a more efficient learning area when they participate in an event with their own mental, social and psychological development and they are included in the scientific principles they have adopted. The education and training process ends with the evaluation. Examinations made during the evaluation process are of great importance. The questions asked in the examinations are a way of improving students' learning styles and thinking. In a process where thinking is active, a more meaningful and more permanent learning can be mentioned (Koray, Altunçekiç and Yemen, 2002). Considering individual differences in education, the examination questions should address all students with different levels of cognition. The quality of the questions asked affects students' mental and social development (Ayvacı and Şahin, 2009). The purpose of this study is to determine the opinions of the gifted students in the 7th grade level on the science lesson. Depending on this purpose, it is aimed to help students to develop a more effective science education environment by identifying the problems they encounter in science, identifying the sources of these problems and producing possible solutions and measures to these situations in the future.

### **Methodology**

In this study, phenomenology from a qualitative research design was used. Phenomenology tries to define what many individuals experience in relation to a

Subaşı, M. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik görüşleri: Hatay bilim ve sanat merkezi örneği, 67-81.

particular concept or phenomenon (Güler, Halıcıoğlu and Taşğın, 2013). The data source in phenomenology is the individuals living and reflecting the phenomenon (Yıldırım and Şimşek, 2005). The study group consisted of ten students attending the Hatay Science and Art Center during the academic year 2018-2019. The students included in the study were determined by the criterion sampling method from the non-probability sample types. The data of the study were collected by semi-structured interview technique from the qualitative data collection methods. The semi-structured interview form prepared by the researcher consists of six open-ended questions. Each open-ended problem has probes varying between two and three. Interview questions were created in accordance with the relevant literature review and the opinions of the experts in the field. The audio recordings obtained from the semi-structured interviews with the participants were transcribed. As a result of the interview, a dataset varying between 3-4 pages was obtained for each student. The data set obtained from the transcription was analyzed by content analysis.

## **Results**

The codes and categories found through the analysis of the data obtained from the students in line with the purpose of the study were combined to create 3 themes. Themes obtained: Content- Learning Process and Evaluation. The data obtained were explained by using the created themes. Considering the content of the science course, the subjects that are difficult to understand and are easily understood were coded as subjects of physics, chemistry and biology. The questions related to the teaching process were collected in two sub-categories as material/equipment and activity according to the answers received from the students. Two sub-categories related to the evaluation process have been created: The question styles used in the current examinations and the question styles required. Four codes related to the question styles used were revealed. Mixed code was created for the case where open-ended, true-false (D-Y), space-filling and multiple-choice questions were all used. The new generation questions code from the codes used in the question styles section was created for the digital logic questions which the students use their knowledge, logic and reasoning skills in the test.

## **Discussion and Conclusion**

As a result of the analysis of the data obtained from the study, three sub-categories of content, learning process and evaluation were obtained for the science course. Students generally love science and perform without difficulty. When asked to evaluate this based on the subject, it was seen that the subjects that students understand most easily in science are the subjects in the biology lesson, and the most difficult are the subjects in a physics lesson. Students are still able to perform the subjects they have difficulty in, but they study a little bit more in these when compared to other subjects. This is related to the interest of the gifted students towards the science lesson (Köksal and Sormunen, 2009). When the materials used for the learning process are considered, the majority of them use smart boards and auxiliary resources. Regarding the material use of students, it is seen that they require models where visually is important or auxiliary resources where they can directly apply what they learned and gained practice. Basic science books are not included among students' preferences. Basic course books not providing in-depth information being the least preferred material (Johnson et.al., 1995), and auxiliary resource use are related to the basic course books not giving a chance of problem-solving to students (Johnson et.al., 1995; Van-Tassel Baska, 1998). When the in-class activities are considered, test solving activities are generally used in the learning process. Practice-

oriented activities such as drama and experimenting are not used very often. When the student requests are considered, they want to generally have practical activities in the course of the learning process. The importance given by the students to the practice, as stated by Cooper, Baum and Neu (2005), is related with the students not being able to be successful only by reading or writing. The examinations conducted in each training and teaching process help the student to evaluate the performance in terms of content. In the examinations conducted at the school, it was found that all question types were included in general, but mostly multiple-choice questions were asked. The gifted students stated that they want the questions in the examination to be mostly of multiple-choice questions, but that these questions should not only contain information but also test their ability to reason. With such questions, students will need to think and deepen their thoughts as well as knowledge. With the help of these high-level questions, students will be able to use their existing knowledge to provide answers at the level of analysis, synthesis and evaluation (Brualdi, 1998). The study is limited to Hatay BİLSEM and the opinions of and 7th-grade students studying there. By working with larger sample groups, the generalizability of the study can be increased by quantitative and mixed researches.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

**Araştırma Makalesi**

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN DİJİTAL OYUN OYNAMA  
SÜRELERİNE GÖRE OYUN EĞİLİMİ İLE KONSANTRASYON  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**EXAMINATION OF THE PLAYFULNESS TENDENCY AND  
CONCENTRATION LEVELS OF PRESCHOOL CHILDREN ACCORDING TO  
THE TIME SPENT PLAYING DIJITAL GAMES**

**Ali İbrahim Can GÖZÜM**

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye  
e-posta: a\_ibrahimcan@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7765-4403

**Adalet KANDIR**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye  
e-posta: akandir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9917-2587

Başvuru Tarihi: 06.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 14.11.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.777424

**Atıf/Citation:** Gözüm, A.İ.C. ve Kandir, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 82-100.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi çocukların oyun eğilimlerinin ve konsantrasyon düzeylerinin dijital oyun oynama sürelerine göre incelenmesidir. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi doğasına uygun olarak planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci yarısında Ankara ve Kars il merkezinde MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık 442 çocuk, ebeveyn ve çocukların öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada dört farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları sırasıyla; Kişisel Bilgi Formu, Dijital Oyun Oynama Süresi Kayıt Formu, Çocuklar için Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği, Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter Konsantrasyon Testi'dir. Veri toplama araçlarına ait geçerlik ve güvenirlik bilgilerine makalede yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun oynama eğilimi ve konsantrasyon düzeylerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde daha kısa süre dijital oyun oynayan çocukların lehinedir. Dijital oyun oynama süresi arttıkça çocukların oyun oynama eğilimi ve konsantrasyon puanlarının azaldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem çocuğu, oyun, dijital oyun, oyun eğilimi, konsantrasyon

**Abstract**

This study aims to examine preschool children's tendency to play and their concentration levels to the time spent by playing digital games. This research was planned and carried out in line with the nature of the qualitative research method. Survey design was used in the study. The research sample of the study consisted of 442 children who are 60-72 months old, their parents, and their teachers at

Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi, 82-100.

officially independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in Ankara and Kars city centers in the first semester of 2019-2020 academic year. Four different data collection tools were used in the study. The data collection tools used are respectively; Personal Information Form, Digital Game Duration Record Form, the Scale of Children's Tendency to Play, The Frankfurter Concentration Test for 5-Year-Old Children. Validity and reliability information of the data collection tools are presented in the study. As a result of the study, significant differences were found in children's tendency to play and their concentration levels depending on the time spent by playing digital games. When the direction of meaningful difference is examined, it is in favor of children who play digital games for a shorter time. It was determined that as the time spent by playing digital games increases, the scores of children's tendency to play games and their concentration levels decrease.

**Keywords:** Preschool child, play, digital game, playfulness, concentration

## GİRİŞ

Erken çocukluk yıllarında çocukların oyun oynamasının bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Oyunlar çocukların gelişimleri için gerekli ve önemlidir (Ginsburg, 2007). Çocuklar oyun oynayarak çevrelerini güvenli bir şekilde keşfeder, öğrendikleri yeni davranışları oyun içerisinde deneme fırsatı elde ederek öğrenirler. Öğrendiklerini oyun içerisinde kullanarak uyum sağlama kapasitelerini artırır. Çocuklar oyun oynayarak gerçekleştirmesi zor olan görevlerde roller üstlenir ve kendilerini yaşama hazırlarlar. (Pellegrini, Dupuis ve Smith, 2007).

Erken çocukluk yıllarında çocuğun vazgeçmediği en temel uğraşı oyundur. Çocukların gelişimi epigenetik olarak incelendiğinde her dönemde oyun oynadığı söylenebilir (Piaget, 1962). Duyusal motor dönemde çevrelerindeki nesnelere atarak, sallayarak, emerek ve vurarak oyun oynarlar. İşlem öncesi dönemde sembolik düşünme ve dil gelişimini destekleyen hayal ürünü oyunlar oynarlar. Bu dönemde çocuklar sosyal kuralları da oyun içerisinde öğrenirler. Somut işlemler döneminde karmaşık ve kurgu içerikli oyunlar oynamaktan hoşlanırlar. Zihinsel işlem yapma kapasitesi ve dil gelişimine bağlı olarak oyun içerisinde işbirliği yapmayı, kazanmayı, kaybetmeyi, hakkı ve adaleti öğrenirler (Meece ve Daniels, 2008; Piaget, 1962).

İnsanlık tarihi kadar eski olan oyun her çağda önemli bir gereksinim olarak görülmüş ve çağın geliştirdiği araçlarla oyun oynanmaya başlanmıştır. Her çağda oyun içerisindeki oyuncaklar bulunduğu çağın özelliklerinden etkilenmekte ve içinde yaşanan kültürün örneğini temsil etmektedir. Örneğin tarım kültüründe oynayan çocuklar hayvan figürlerinden oluşan oyuncaklarla oynamaktadır (Sevim ve Gönül, 2012). Tarım toplumu kültüründen, sanayi, bilgi ve dijital kültüre doğru ilerledikçe toplumun yaşam içerisinde kullandıkları araçlardaki değişim ve çağın gelişim hızıyla birlikte çocuk oyunlarının alanı, oyun türü, oyuncak ve oyun amaçlarında önemli değişiklikler gözlemlenmektedir. Geleneksel oyunlarda oynanan oyuncakların yerini günümüzde dijital kültürün etkisiyle, dijital araçlar almaktadır (Artar, Onur ve Çelen, 2002; Yavuzer, 1993; Yavuzer, 2003).

Günümüzde okul öncesi dönem çocuklarının oyun tercihlerinin geleneksel oyunlardan dijital oyunlara yönelik artış gösterdiği gözlemlenmektedir (Sapsağlam, 2018). Ebeveynlerin dijital teknoloji kullanımına bağlı olarak da çocukların dijital oyunlara yönelindikleri de söylenebilir (Tuğrul, Ertürk, Özen ve Güneş, 2014). Dijital kültürün ürünü dijital oyunların çocuklara çeşitli pazarlama stratejileriyle endüstriyel amaç doğrultusunda bir oyuncak gibi pazar ürünü olarak kullanılabilir (Binark, 2009, s.125; Kuşay ve Akbayır, 2015). Ancak dijital oyunların ortaya çıkışından günümüze kadar geçen sürede hem dijital çağın gelişimi hem de çocukların gereksinimleri

incelendiğinde, dijital kültürün doğal bir durumu olarak çocukların dijital oyunlara yöneldiği de savunulmaktadır. Günümüz çocukları internet, dijital oyun ve dijital çağın ürünü olan dijital aygıtlarla büyüyen dijital yerliler (dijital natives) olarak tanımlanmakta ve dijital dünyanın en önemli tüketicileri olarak görülmektedir (Prensky, 2001).

Dijital oyunlar üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, eğitimsel içerikli dijital oyunların (Annetta, 2008; Cordes ve Miller, 2000; Druin, 2002; Plowman, Stephen, McPake, 2010) çocuklara istendik öğrenme ortamı sunduğu tespit edilmiş olmasına rağmen eğitsel içerikte olmayan şiddet içerikli dijital oyunların çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu gösteren (Wack ve Tantleff-Dunn, 2009; Bluemke, Friedrich ve Zumbach, 2010) araştırmalarda mevcuttur. Ayrıca çocukların dijital oyun oynama süresindeki artışına bağlı olarak çocukların gelişimleri üzerinde dijital oyunların zararlı etkileri olduğuna yönelik ebeveyn düşünceleri artmaktadır (Gee, 2007; Steinkuehler, 2010). Gentile, Swimng, Lim ve Khoo (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, dijital oyunlar çocuklarda odaklanma sorunlarına neden olmaktadır. Çocuklar dijital aygıtlarla oyun oynadıkları gibi çizgi film izlemek amacıyla da kullandıkları da tespit edilmiştir (Aral ve Doğan Keskin, 2018). Lillard ve Peterson (2011) tarafından yapılan araştırmada, dört yaşındaki çocukların çizgi film izleme sürelerine göre Hanoi Kulesini tamamlama görevlerini incelemiş ve araştırma sonucunda çocukların uzun süre çizgi film izlemelerinin sonucu, dikkatlerini toplama sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe ve McCarty (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre, erken çocukluk yıllarının ilk üç yılında çocukların haftanın her günü televizyon ekranını izlemeleri yedi yaşlarında dikkat problemi yaşamalarına neden olmuştur.

Dijital oyunların çocuklar tarafından oynandığı artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Ancak çocukların dijital oyunların olumsuz etkilerini azaltmak ve olumlu etkilerinden yararlanmak için hem eğitimciler hem de ebeveynler sorumluluk üstlenmelidir.

Erken çocukluk eğitimi süresince okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları kapsamında çocukların oyun gereksinimi olarak iç ve dış mekân oyunlarına yer verilmekte ve dijital oyunlar kullanılmamaktadır (Goldstein, 2011). Erken çocukluk dönemi eğitiminde görev alan eğitimciler, çocuğun oyun ihtiyacının farkında olduklarını ve bilişsel, dil, sosyal duygusal, motor gelişim alanlarının desteklenmesine yönelik oyunun önemi hakkında bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır (Aksoy ve Aksoy, 2018; Hazar ve Altun, 2018; Ulutaş Avcu, 2015; Adak Özdemir ve Ramazan, 2014). 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı oyun temellidir. Okul öncesi öğretmenleri öğrenme faaliyetlerini düzenlerken iç ve dış mekân oyunlarına dengeli yer vererek çocukların gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan oyun ortamları sunması beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Ancak çocuklara sunulan oyun ortamına çocukların katılması için oyun oynama eğilimlerinin yüksek olması gerekir.

Öğretmenlerden çocukların oyun gereksinimlerini, iç ve dış mekân oyunları ile karşılaşması beklenirken ebeveynlerden ise çocukların evlerinde oynadıkları dijital oyunlara yönelik rehberlik yapması beklenmektedir. Ev ortamının çocukların teknolojiyi kullanarak öğrenme sürecini gerçekleştirdiği eğitim ortamı haline dönüşmesi çok önemlidir. Ebeveynler çocukların dijital oyun oynamalarına rol model olmalıdırlar (Plowman, Stevenson, Stephen ve McPake, 2012). Palaiologou (2014), erken çocukluk döneminde bulunan çocukların dijital aygıtları kullanarak evde oyun oynadıklarını ve öğrenme süreci yaşadıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda dijital oyunların çocukların

Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi, 82-100.

öğrenme sürecinde yapılacak rehberliğe yönelik sorumluluğu büyük ölçüde ebeveynler üstlenmektedir. Ebeveynler çocuklarının oynadığı dijital oyunlara yönelik görüşlerinin alındığı araştırmalar incelendiğinde Toran, Ulusoy, Aydın, Devenci ve Akbulut (2016)'a göre; ebeveynlerin dijital oyun ve içerikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve dijital oyunların etkilerini tam olarak kestiremedikleri tespit edilmiştir. Budak (2017) ise yaptığı araştırmada, ebeveynlerin dijital oyunların olumlu yönlerinin ve olumsuz yönlerinin farkında olduklarını belirlemiştir. Ebeveynlere göre dijital oyunların olumlu yönü, eğitici olması ve yaratıcılığı geliştiren, eğlendirici bir ortam sunmasıdır. Ebeveynlerin dijital oyunların olumsuz yönü olarak ise sağlık, sosyalleşme ve ruhsal problemlere neden olabileceği kaygısı taşıdıkları tespit edilmiştir.

Dijital oyunların erken çocukluk yıllarındaki çocukların gelişimi üzerine etkisi göz önüne alındığında, ebeveyn rehberliği son derece önemlidir. Yapılan araştırmalara göre, aşırı dijital oyun oynamanın olumsuz sonuçları olduğu ancak içeriğine de bağlı olarak aşırıya kaçmadan oynanan dijital oyunların duygusal boşalma ve rahatlama sağladığı tespit edilmiştir (Prot, Anderson, Gentile, Brown ve Swing, 2014; Young, 2009). Çocukların oynadıkları dijital oyun süresinin kontrol edilmesinde, en büyük sorumluluk ebeveynlere düşmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı; erken çocukluk kurumlarına devam eden çocukların oynadıkları dijital oyun oynama süresine göre, oyun oynama eğilimleri ve konsantrasyon becerilerinde anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmektir.

Anaokuluna devam eden çocukların oyun oynama eğilimlerinin ve konsantrasyon becerilerinin, dijital oyun oynama süresine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumuna yönelik araştırma sorularına aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

1. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre fiziksel kendiliğindenlik, sosyal kendiliğindenlik, bilişsel kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu, mizah anlayışı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun oynama eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre konsantrasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi doğasına uygun yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2006). Araştırmada 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının oyun oynama eğilimlerinin ve konsantrasyon becerilerinin dijital oyun oynama süresi açısından incelenerek var olan durumun ifade edilmesi amaçlanmaktadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Ankara ve Kars il merkezlerinde MEB bağlı resmi bağımsız anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuk, ebeveyn ve çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenden örneklem alınırken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Örneklemin ölçütü ise 60-72 aylık çocukların MEB bağlı resmi bağımsız anaokuluna devam etmesi ve dijital oyun oynamasıdır. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini, 60-72 aylık 442 çocuk, ebeveyn ve çocukların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örnekleme katılan çocukların dijital oyun oynama



sürelerine göre hem oyun eğilimlerini hem de dikkat becerilerini incelemek araştırmanın farklı yönleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak-Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmaya katılan çocukların kişisel bilgileri incelendiğinde, çocukların %50.9'u kız (n=225), %49.1'i erkektir (n=217). Çocukların dijital oyun oynama süresi incelendiğinde %48.41'i 0-30 dk. arasında (n=225), %34,16'sı 31-60 dk. arasında (n=217), %17,43'ü 60 dk. ve üzerinde (n=77) dijital oyun oynamaktadır. Araştırmaya katılan çocukların 300'ü Ankara ilinde 142'si ise Kars ilinde ikamet etmektedir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerin kişisel bilgileri incelendiğinde, ebeveynlerin %61.1'i kadın (n=270), %38.9.1'u erkektir (n=172). Ebeveynler eğitim düzeyi incelendiğinde, %15.83'ü ortaokul (n=70), %34.38'i lise (n=152), %40.49'u lisans (n=179) ve %9.27'si lisansüstüdür (n=41).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri incelendiğinde, %77.0'ı kadın (n=20), %23'ü erkektir (n=6). Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, 1-3 yıl arasında görev yapan öğretmenler katılımcıların %7.69'unu oluşturmaktadır (n=2). Öğretmenlerin %30.76'sı 4-6 kıdem yılı arasındadır (n=8). Öğretmenlerin %38,46'sı 7-9 kıdem yılı arasındadır (n=10). Öğretmenlerin %23,07'si ise 10 yıl ve üzeri mesleki tecrübesi olduğunu belirtmiştir (n=6).

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırma için Kafkas Üniversitesi tarafından 28644117 sayılı etik kurul kararları konulu belgenin 15 nolu kararına göre çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair karar alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı il merkezlerindeki Milli Eğitim Müdürlüklerinden, araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın örnekleme dahil edilen çocuklar için aileleri tarafından araştırmaya katılmak istediklerine dair onam formu doldurulmuştur. Çocuk, ebeveyn ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Çocuklara ve ebeveynlere ait veriler çocukların kişisel dosyalarında yer alan bilgilerden toplanırken, öğretmenlere ait veriler öğretmenlere bire bir sorularak toplanmıştır.

Ebeveynlerden 4 hafta boyunca çocuklarının oynadıkları dijital oyun süresini her gün kayıt formuna kayıt etmeleri istenmiştir. Ebeveynlerin kayıt formu hakkında sordukları sorular araştırmacılar tarafından yanıtlanmıştır. Çocukların oynadıkları dijital oyun süresi hakkındaki veriler ebeveynler tarafından çocukların dijital oyun oynama süreleri gözlemlenmiş ve kayıt formu doldurularak toplanmıştır.

Öğretmenler çocukların oyun oynama eğilimlerine ait gözlemlerine dayalı ölçek formunu doldurmadan önce, ölçek maddeleri araştırmacılarla birlikte okunmuştur. Öğretmenlerin ölçek formu hakkında sordukları sorular araştırmacılar tarafından yanıtlanmıştır. Araştırmacılar tarafından, öğretmenlerin çocuklara yönelik gözlemleri olmasına rağmen, 2 hafta süresince çocukları ölçek maddelerine göre yeniden gözlem yapmaları istenmiştir. Öğretmenler çocukları gözlemlenmeleri sonucu tuttukları anektod kayıtlarına göre çocuklar için oyun oynama eğilimi ölçeğini doldurarak veriler toplanmıştır.

Çocuklara okulda aşına oldukları ve dikkatlerinin dağılmayacağı bir ortamda konsantrasyon testi uygulanmıştır. Çocukların konsantrasyon becerisine yönelik veriler ise araştırmacılar tarafından Frankfurter Konsantrasyon Testi uygulanarak toplanmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık olarak 8 hafta sürmüştür.

Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi, 82-100.

Ebeveynlere ve öğretmenlere doldurulan formlardaki kişisel bilgilerin yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı ve gizliliği korunacağı belirtilmiştir. Toplanan verilerde kimlik bilgisi tespit edilmeyecek şekilde sıra numarası verilerek kodlanmış, formlarda tespit edilen hatalı durumlara yönelik ebeveyn ve öğretmenlerle görüşme yapılarak tespit edilen hatalar düzeltilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada 4 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ait bilgilere aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

*Kişisel bilgi formu*, araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formunda çocuklara (cinsiyet, yaş), ebeveynlere (cinsiyet, öğrenim düzeyi) ve öğretmenlere (cinsiyet, kıdem yılı) ait sorular bulunmaktadır.

*Dijital oyun oynama süresi kayıt formu*, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda çocukların oynadıkları dijital oyun süresini ebeveynler günlük olarak işaretlemektedir. Ebeveynler bu formu 4 hafta boyunca doldurup, çocuklarının oynadığı dijital oyun süresinin aylık ortalaması alınmıştır.

*Çocuklar için oyun oynama eğilimi ölçeği* (Children's Playfulness Scale), Barnett (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türk çocuklarına adaptasyonu Keleş ve Yurt (2017) tarafından yapılmıştır. Türkçe adaptasyonu yapılan çocukların yaş aralığı 41-78 aylıktır. Geçerlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizi yapılarak yapı geçerliliğinin ne derece sağlandığı tespit edilmiştir ( $\chi^2 / df = 2.84$ , RMSEA = 0.097, CFI = 0.97, NFI = 0.96, NNFI = 0.97, GFI = 0.78, RFI = 0.95). Veri toplama aracı uyum değeri ölçütlerine göre yapısal olarak geçerli olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracının geçerlik çalışmalarında iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) tespit edilmiştir. Ölçekte yer alan faktörlere ait Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde, fiziksel kendiliğindenlik (.87), sosyal kendiliğindenlik (.87), bilişsel kendiliğindenlik (.79), zevkin dışavurumu (.82), mizah anlayışı (.87) tespit edilmiştir. Veri toplama aracında 23 madde bulunup, en düşük 23 puan en yüksek 115 puan alınmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracına ait iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Fiziksel kendiliğindenlik (.90), sosyal kendiliğindenlik (.88), bilişsel kendiliğindenlik (.75), zevkin dışavurumu (.84), mizah anlayışı (.88) tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayısı ise (.81) olarak hesaplanmıştır.

*Beş Yaş Çocuklar için Frankfurter konsantrasyon testi* (Frankfurter Tests für Fünfjährige - Konzentration: FTF-K), Raatz ve Möhling (1971) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada test tekrar test güvenilirlik katsayısı (.85) kullanılarak güvenilirlik katsayısı tespit edilmiştir. Kaymak (1995) tarafından ilk kez Türkiye örneklemini üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Gözüm ve Kandır (2018) tarafından 60-72 aylık 173 çocuk üzerinde güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Test tekrar test güvenilirlik çalışması sonucu, (.74) güvenilirlik derecesi tespit edilmiştir. Frankfurter Konsantrasyon Test formu karışık bulunan elma ve armut şekillerinden oluşmaktadır. Çocukların 90 saniyede çizdiği armut sayısı konsantrasyon testi ham puanını oluşturmaktadır. Bu çalışmada konsantrasyon testinde herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanıldığı için güvenilirlik katsayısı hesaplanmamıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Sosyal Bilimler için geliştirilmiş paket istatistik programı olan SPSS 23 kullanılmıştır. Kişisel bilgi formundan toplanan verilerle, frekans ve yüzde gibi temel istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Dijital oyun oynama süresi kayıt formunda toplanan veriler, çocukların 4 haftalık günlük oyun oynama süresini içermektedir. Dört haftalık oyun oynama süresinin ortalaması alınarak, büyükten küçüğe sıralanmıştır. Oyun oynama süresi, değişken olarak sürekli değişken özelliği taşımaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oyun oynama süresi yapay süreksiz değişken haline getirilerek 3 grup oluşturulmuştur. Grupların oluşturulmasındaki ölçüt grupların kendi içerisinde homojenlik ve normal dağılım göstermesidir. 0-30 dakika (dk.) arasında dijital oyun oynayanlar birinci grup, 31-60 dk. arasında dijital oyun oynayanlar ikinci grup, 61 dk. ve üzeri dijital oyun oynayanlar üçüncü gruptur. Oluşturulan gruplar yeniden kodlama işlemi (recode into different variable) yapılarak veri analizi yapılabilecek düzeye getirilmiştir. Oluşturulan grupların dijital oyun oynama süreleri arasında anlamlı farklılık Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılarak incelenmiştir. ANOVA sonucuna göre dijital oyun oynama süresine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapay süreksiz kategoriler dijital oyun oynama süresine göre farklı grupları temsil ettiği söylenebilir.

Çocuklar İçin Oyun Oynama Eğilimi Ölçeği ve Beş Yaş Çocuklar İçin Frankfurter Konsantrasyon Testinden toplanan veriler, dijital oyun oynama süresi kategorilerine göre homojenlik ve normallik varsayımlarına göre incelenmiştir. Veriler homojen ve normal dağılım gösterdiği için parametrik analizler yapılmıştır. Çocukların oyun oynama eğilimleri ve dikkat becerilerine yönelik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistik değerleri verilmiştir. Çocukların oynadıkları dijital oyun sürelerinin oluşturduğu kategorilere göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için ANOVA yapılmıştır. Verilerin anlamlılık düzeyi  $p < .05$  düzeyinde incelenmiştir.

## BULGULAR

Araştırmada elde edilen veriler, analiz edilmiş ve araştırma soruları altında bulgulara yer verilmiştir. Çocukların oyun oynama eğilim düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre farklılık gösterip göstermediği tespit etmek için faktörler sırasıyla incelenmiştir. Bu noktadan hareketle, “Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre fiziksel kendiliğindenlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ait bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

*Çocukların fiziksel kendiliğindenlik düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre ANOVA testi sonucu*

| Süre           | N   | X     | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|----------------|-----|-------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| 0-30dk.        | 214 | 16,35 | 3,13 | Denekler Arası    | 47,412          | 2   | 23,706             | 2,457 | ,087 |
| 31-60 dk.      | 151 | 16,15 | 3,22 | Ölçüm             | 4235,493        | 439 | 9,648              |       |      |
| 61dk. ve üzeri | 77  | 15,44 | 2,76 | Toplam            | 4282,905        | 441 |                    |       |      |
| Toplam         | 442 | 16,12 | 3,11 |                   |                 |     |                    |       |      |
| Fark           | -   |       |      |                   |                 |     |                    |       |      |

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi, 82-100.

Tablo 1 incelendiğinde, 0-30 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların fiziksel kendiliğindenlik ortalaması, 16.35'tir. 31-60 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların fiziksel kendiliğindenlik ortalaması 16.15'tir. 61 dk. ve üzeri dijital oyun oynayan çocukların fiziksel kendiliğindenlik ortalaması 15.44'tür. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça fiziksel kendiliğindenlik puan ortalaması azalmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre, fiziksel kendiliğindenlik puanları arasında anlamlı farklılık yoktur [ $F = 2.457, p = .087, p > .05$ ].

“Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre sosyal kendiliğindenlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ait bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Çocukların sosyal kendiliğindenlik düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre ANOVA testi sonucu*

| Süre           | N   | X     | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|----------------|---|-------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| 0-30dk.        | 214   | 19,74 | 3,78 | Denekler Arası    | 261,503         | 2   | 130,752            | 8,556 | ,000 |
| 31-60 dk.      | 151   | 18,94 | 4,03 | Ölçüm             | 6708,915        | 439 | 15,282             |       |      |
| 61dk. ve üzeri | 77  | 17,62 | 4,00 | Toplam            | 6970,419        | 441 |                    |       |      |
| Toplam         | 442   | 19,10 | 3,97 |                   |                 |     |                    |       |      |
| Fark           | (0-30dk.)/(31-60 dk.); (0-30dk.)/(61 dk. ve üzeri); (31-60 dk.)/(61 dk. ve üzeri)** |       |      |                   |                 |     |                    |       |      |

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. \*\*Scheffe Post hoc testi anlamlı farklılık analizi.

Tablo 2 incelendiğinde, 0-30 dk.. arası dijital oyun oynayan çocukların sosyal kendiliğindenlik ortalaması, 19.74'tür. 31-60 dk.. arası dijital oyun oynayan çocukların sosyal kendiliğindenlik ortalaması 18.94'tür. 61 dk.. ve üzeri dijital oyun oynayan çocukların sosyal kendiliğindenlik ortalaması 17.62'dir. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça sosyal kendiliğindenlik puan ortalaması azalmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre, sosyal kendiliğindenlik puanları arasında anlamlı farklılık vardır [ $F = 8.556, p = .000, p < .05$ ]. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde (0-30 dk..) ile (31-60 dk..) ve (0-30 dk..) ile (61dk.. ve üzeri) gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın yönü (0-30 dk.) dijital oyun oynayanların lehinedir. (31-60 dk..) ile (61 dk.. ve üzeri) oyun oynama süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, (31-60 dk..) dijital oyun oynayan çocukların sosyal kendiliğindenlik puanlarının lehinedir.

“Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre bilişsel kendiliğindenlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Çocukların bilişsel kendiliğindenlik düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre ANOVA testi sonucu*

| Süre           | N   | X     | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|----------------|-----|-------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| 0-30dk.        | 214 | 13,27 | 2,83 | Denekler Arası    | 15,099          | 2   | 7,550              | ,892 | ,410 |
| 31-60 dk.      | 151 | 12,92 | 2,99 | Ölçüm             | 3713,634        | 439 | 8,459              |      |      |
| 61dk. ve üzeri | 77  | 12,87 | 2,94 | Toplam            | 3728,733        | 441 |                    |      |      |
| Toplam         | 442 | 13,08 | 2,90 |                   |                 |     |                    |      |      |
| Fark           | -   |       |      |                   |                 |     |                    |      |      |

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde, 0-30 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların bilişsel kendiliğindenlik ortalaması, 13.27'dir. 31-60 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların bilişsel kendiliğindenlik ortalaması 12.92'dir. 61 dk. ve üzeri dijital oyun oynayan çocukların bilişsel kendiliğindenlik ortalaması 12.87'dir. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça bilişsel kendiliğindenlik puan ortalaması azalmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre, bilişsel kendiliğindenlik puanları arasında anlamlı farklılık yoktur [ $F = .892$ ,  $p = .410$ ,  $p > .05$ ].

“Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre zevkin dışavurumu düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Çocukların zevkin dışavurumu düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre ANOVA testi sonucu

| Süre            | N  | X     | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-----------------|--|-------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| 0-30dk.         | 214  | 20,42 | 3,87 | Denekler Arası    | 215,632         | 2   | 107,816            | 7,068 | ,001 |
| 31-60 dk.       | 151  | 19,51 | 3,72 | Ölçüm             | 6696,949        | 439 | 15,255             |       |      |
| 61 dk. ve üzeri | 77   | 18,54 | 3,75 | Toplam            | 6912,581        | 441 |                    |       |      |
| Toplam          | 442  | 19,78 | 3,95 |                   |                 |     |                    |       |      |
| Fark            | (0-30dk.)/ (31-60 dk.); (0-30dk.)/ (61 dk. ve üzeri); (31-60 dk.)/ (60 dk. ve üzeri)** |       |      |                   |                 |     |                    |       |      |

\* $p < .05$  düzeyinde anlamlıdır. \*\*Scheffe Post hoc testi anlamlı farklılık analizi.

Tablo 4 incelendiğinde, 0-30 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların zevkin dışavurumu ortalaması, 20.42'dir. 31-60 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların zevkin dışavurumu ortalaması 19.51'dir. 60 dk. ve üzeri dijital oyun oynayan çocukların zevkin dışavurumu ortalaması 18.54'tür. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça zevkin dışavurumu puan ortalaması azalmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre, zevkin dışavurumu puanları arasında anlamlı farklılık vardır [ $F = 7.068$ ,  $p = .001$ ,  $p < .05$ ]. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde (0-30 dk.) ile (31-60 dk.) ve (0-30dk.) ile (61dk. ve üzeri) gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın yönü (0-30 dk.) dijital oyun oynayanların lehinedir. (31-60 dk.) ile (61 dk. ve üzeri) oyun oynama süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, (31-60dk.) dijital oyun oynayan çocukların bilişsel kendiliğindenlik puanlarının lehinedir.

“Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre mizah anlayışı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi, 82-100.

Tablo 5.

*Çocukların mizah anlayışı düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre ANOVA testi sonucu*

| Süre            | N  | X     | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-----------------|--|-------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| 0-30dk.         | 214  | 18,85 | 4,21 | Denekler Arası    | 232,516         | 2   | 116,258            | 6,319 | ,002 |
| 31-60 dk.       | 151  | 17,24 | 4,64 | Ölçüm             | 8077,248        | 439 | 18,399             |       |      |
| 61 dk. ve üzeri | 77   | 15,83 | 3,71 | Toplam            | 8309,765        | 441 |                    |       |      |
| Toplam          | 442  | 17,29 | 4,34 |                   |                 |     |                    |       |      |
| Fark            | (0-30dk.)/ (31-60 dk.); (0-30dk.)/ (61 dk. ve üzeri); (31-60 dk.)/ (61 dk. ve üzeri)** |       |      |                   |                 |     |                    |       |      |

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. \*\*Scheffe Post hoc testi anlamlı farklılık analizi.

Tablo 5 incelendiğinde, 0-30 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların mizah anlayışı ortalaması, 18.85'dir. 31-60 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların mizah anlayışı ortalaması 17.24'tür. 61 dk. ve üzeri dijital oyun oynayan çocukların mizah anlayışı ortalaması 15.83'tür. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça mizah anlayışı puan ortalaması azalmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre, mizah anlayışı puanları arasında anlamlı farklılık vardır [F = 6.319, p= .002, p <.05]. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde (0-30dk.) ile (31-60 dk.) ve (0-30dk.) ile (61dk. ve üzeri) gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın yönü (0-30 dk.) dijital oyun oynayanların lehinedir. (31-60 dk.) ile (61 dk. ve üzeri) oyun oynama süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, (31-60dk.) dijital oyun oynayan çocukların mizah anlayışı puanlarının lehinedir.

"Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun oynama eğilimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?" sorusuna ait bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

*Çocukların oyun oynama eğilimi düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre ANOVA testi sonucu*

| Süre            | N  | X     | SS    | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-----------------|--|-------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| 0-30dk.         | 214  | 87,65 | 15,26 | Denekler Arası    | 3138,78         | 2   | 1569,394           | 6,390 | ,002 |
| 31-60 dk.       | 151  | 84,78 | 16,76 | Ölçüm             | 107810,71       | 439 | 245,583            |       |      |
| 61 dk. ve üzeri | 77   | 80,31 | 14,51 | Toplam            | 110949,50       | 441 |                    |       |      |
| Toplam          | 442  | 85,39 | 15,86 |                   |                 |     |                    |       |      |
| Fark            | (0-30dk.)/ (31-60 dk.); (0-30dk.)/ (60 dk. ve üzeri); (31-60 dk.)/ (61 dk. ve üzeri)** |       |       |                   |                 |     |                    |       |      |

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. \*\*Scheffe Post hoc testi anlamlı farklılık analizi.

Tablo 6 incelendiğinde, 0-30 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların oyun oynama eğilimleri puan ortalaması, 87.65'tir. 31-60 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların oyun oynama eğilimleri puan ortalaması 84.78'dir. 61 dk. ve üzeri dijital oyun oynayan çocukların oyun oynama eğilimleri puan ortalaması 80.31'dir. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça oyun oynama eğilimleri puan ortalaması azalmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre, oyun oynama eğilimleri puanları arasında anlamlı farklılık vardır [F = 6.390, p= .002, p <.05]. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde (0-30dk.) ile (31-60 dk.), (60 dk. ve üzeri) arasında farkın yönü (0-30 dk.) dijital oyun oynayanların lehinedir. (31-60 dk.) ile (61 dk. ve üzeri) oyun

oynama süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, (31-60dk.) dijital oyun oynayan çocukların oyun oynama eğilimi puanlarının lehinedir.

“Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre konsantrasyon beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna ait bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7.

Çocukların konsantrasyon beceri düzeylerinin dijital oyun oynama süresine göre ANOVA testi sonucu

| Süre            | N  | X     | SS   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | SD  | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-----------------|--|-------|------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| 0-30dk.         | 214  | 28,61 | 8,70 | Denekler Arası    | 832,06          | 2   | 416,03             | 5,360 | ,005 |
| 31-60 dk.       | 151  | 27,92 | 8,49 | Ölçüm             | 34059,05        | 439 | 77,58              |       |      |
| 61 dk. ve üzeri | 77   | 24,14 | 9,67 | Toplam            | 34891,11        | 441 |                    |       |      |
| Toplam          | 442  | 27,11 | 8,89 |                   |                 |     |                    |       |      |
| Fark            | (0-30dk.)/ (31-60 dk.); (0-30dk.)/ (60 dk. ve üzeri); (31-60 dk.)/ (60 dk. ve üzeri)** |       |      |                   |                 |     |                    |       |      |

\*p<.05 düzeyinde anlamlıdır. \*\*Scheffe Post hoc testi anlamlı farklılık analizi.

Tablo 7 incelendiğinde, 0-30 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların konsantrasyon puan ortalaması, 28.61’dir. 31-60 dk. arası dijital oyun oynayan çocukların konsantrasyon puan ortalaması 27.92’dir. 60 dk. ve üzeri dijital oyun oynayan çocukların konsantrasyon puan ortalaması 24.14’tür. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça konsantrasyon puan ortalaması azalmaktadır. Çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre, konsantrasyon puanları arasında anlamlı farklılık vardır [F = 5.360, p= .005, p <.05]. Anlamlı farklılıklar incelendiğinde (0-30dk.) ile (31-60 dk.), (60 dk. ve üzeri) arasında farkın yönü (0-30 dk.) dijital oyun oynayanların lehinedir. (31-60 dk.) ile (61 dk. ve üzeri) oyun oynama süreleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın yönü incelendiğinde, (31-60dk.) dijital oyun oynayan çocukların lehinedir.

## TARTIŞMA

Erken çocukluk yıllarında çocukların iç mekân ve dış mekân oyunlarını oynaması, çocukların bilişsel, motor, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının desteklenmesini sağlarken, toplumsal rollere ait durumları öğrenmeye yönelik olumlu katkı sağlar (Ahioğlu,1999; Akınbay, 2014; Banerjee, Alsalman ve Alqafari, 2016; Dennis ve Stockall, 2015; Li, Hestenes ve Wang, 2016; Stone, 2007). Çocukların gelişimlerini desteklemek amacıyla oyunun önemi ortadayken, oyunun doğası gereği çocuk oyuna kendi isteyerek katılır. Bu nedenle çocukların oyun oynama eğilimleri desteklenmelidir. Ancak dijital kültürün etkisi sonucunda çocukların iç ve dış mekân oyunlarının yerini dijital oyunlar almakta ve bir takım tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu tartışmaların odağı dijital oyunların çocukların olumlu ve olumsuz yönde etkilemesi üzerinde toplandığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle, çocuğun gerçek gereksinimi olan oyun oynama sonucunda edineceği olumlu becerileri, dijital oyunun nasıl etkilediği ise tartışılması gereken asıl kritik durum olduğu düşünülmektedir. Buna göre, araştırmanın bulguları incelendiğinde çocukların oyun oynama eğilimleri dijital oyun oynama sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Dijital oyun oynama süresi arttıkça oyun oynama eğilimi azalmaktadır.

Oyun oynama eğilimi faktörlerinin dijital oyun oynama süresine göre anlamlı farklılık incelendiğinde, sosyal kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışı gibi eğilimlerde anlamlı farklılık tespit edilmiştir (bkz. Tablo 2, Tablo 4, Tablo 5). Dijital oyun oynama süresi arttıkça bu eğilimlere ait anlamlı farklılık yaratan puanlarda azalma meydana gelmiştir.

Dijital oyun oynayan çocukların sosyal becerilerinin olumsuz etkilendiğine yönelik araştırmalar alan yazında tespit edilmiştir. Kutner, Olson, Warner ve Hertzog (2008) tarafından yapılan araştırmada, ebeveyn görüşlerine göre, çocukların dijital oyun oynamalarında meydana gelen artışın sosyal becerilerini düşürdüğü ifade edilmiştir. Küçükali (2015) tarafından yapılan araştırmada TÜİK 2013 verilerine dayalı olarak, dijital araçlarla oyun oynayan 6-10 yaşındaki çocukların günlük yaşamlarında meydana gelen değişiklikleri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre %25.2 oranında çocuğun daha az ders çalıştığı, %10.0 oranında çocuğun daha az uyduklarını ve %18.9 oranında çocuğun arkadaşlarıyla birlikte daha az oyun oynadığı tespit edilmiştir. Bu oranlar 11-15 yaş arasındaki çocuklarda artış göstermektedir. Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) araştırmasında 7-15 yaş çocuğu olan 139 ebeveyn ile görüşmüştür. Ebeveyn görüşlerine göre, ebeveynlerin %69,7 si çocukların dijital oyun oynama sonucunda asosyalleşme gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, fiziksel kendiliğindenlik (bkz. Tablo1) ve bilişsel kendiliğindenlik puanlarında (bkz. Tablo 3) çocukların oynadığı dijital oyun süresine göre anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Ancak her iki faktörde de dijital oyun süresindeki artış sonucu fiziksel kendiliğindenlik ve bilişsel kendiliğindenlik puanlarının azaldığı tespit edilmiştir. Dijital oyunların belirli bir eğitim içeriğinde hazırlandığında çocukların bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğine yönelik araştırmalar (Eichenbaum, Bavelier ve Green, 2014; Homer, Plass, Raffaele, Ober ve Ali, 2018; Palaus, Marron, Viejo-Sobera ve Redolar-Ripoll, 2017) mevcuttur. Kim ve Smith (2017) tarafından yapılan araştırmaya göre, dijital oyunlar çocukların el göz koordinasyonu gibi motor becerilerini ve problem çözüme, akıl yürütme ve karar verme gibi bilişsel becerileri desteklediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda oyun oynama eğilimlerinin alt faktörlerinde bilişsel ve fiziksel kendiliğindenliğin oyun oynama süresine göre farklılaşmaması, çocukların oynama eğilimini artıracak anlamını taşımamaktadır. Çünkü çocukların oyun oynama eğilimleri genel puanlarında dijital oyun oynama süresine göre anlamlı farklılaşma vardır. Gürcan, Özhan ve Uslu'ya (2008) göre, ebeveynler çocuklarına iç mekan ve dış mekan oyunlar sunmadığı için çocuklar dijital oyun oynamayı tercih etmektedir. Ayrıca iç mekan ve dış mekan alanlara göre dijital oyunlar daha kolay uygulanmaktadır.

Çocukların dijital oyun oynama süresindeki artışa bağlı olarak, konsantrasyon testi puanlarında düşme meydana geldiği tespit edilmiştir. Dijital oyun oynama süresi ortalama otuz dakika olan çocukların konsantrasyon puanlarının lehine olması, çocukların belirli bir sürenin üzerinde dijital oyun oynama durumuna yönelik önemli bir bulgudur (bkz. Tablo7). Alanyazında dijital oyun oynamanın konsantrasyon üzerine olumsuz etkileri olduğuna dair araştırma sonuçları (Gentile, Swimng, Lim ve Khoo, 2012) olmasına rağmen, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) üzerine yapılan klinik vakalara dayalı araştırma sonuçlarına (De La Guia, Lozano ve Penichet, 2015; Goodman, Noltry, Hunt-Felke ve Marion, 2015; Halperin et al., 2013 ; Healey ve Halperin 2015) göre, dijital oyunların DEHB destekleyici etkisi olduğu da savunulmaktadır. Ancak çocukların oynadıkları oyunların içerikleri belirli bir bilişsel öğenin (dikkat, bellek, algı, problem çözme vb) desteklenmesi için tasarlanması ve



belirli bir program dahilinde uygulaması sonucunda dijital oyunların olumlu etkileri gözlemlenebilir. Çocuklar için belirli amaca yönelik oynatılmayan, tesadüfen ve sadece çocukların eğlenmesi için oynanılan dijital oyunların kullanım sürelerine, ebeveynlerin rehberlik etmesi beklenmektedir.

Ramos ve Melo (2019) tarafından yapılan araştırmada, 7 ile 9 yaş arasında Brezilyalı ilkököl dönem çocuklara okul ortamında dijital oyun uygulanmasının dikkat gelişimi üzerine etkisi incelenmiştir. Çocuklara 6 hafta, günlük 15 dakika uygulanan rutin program sonrasında, dijital oyunların çocukların dikkat performanslarını artırdığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle çocukların oynadıkları dijital oyunların tesadüfe bırakılmadan, ebeveynlere önerilmesi ve önerilen dijital oyunların çocuklara oynatılması, çocuklar için öğrenme ortamını tekrarlaması açısından çok farklı fırsatlarda sunabilir. Ancak erken çocukluk eğitimi yapılan ortamlarda dijital oyunlar kullanılmamaktadır. Dijital oyunların kullanılmama nedeni ise resmi eğitim programlarında belirtilen oyun ve oyun temelli eğitim ortamlarının öğrenme sürecine uygun olmadığı kanısıdır (Edwards, 2013; Hedberg ve McNamara, 2002; MEB, 2013; Parette, Quesenberry ve Blum, 2010). Bu bağlamda Türkiye de çocukların dijital oyunları evlerinde oynadıkları söylenebilir. Çocukların dijital oyunları evlerinde oynarken, ebeveynlerin bilinçli rehberlik yapmaları beklenmesine rağmen Toran vd. (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre, çocukların dijital oyunlara yönelme nedenleri arasında annelerin kendilerine ya da ev işlerine fazla zaman ayırmasından kaynaklı olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle çağımızda dijital yerliler olarak adlandırılan çocuklara rehberlik edecek ebeveynlerin dijital oyunlara yönelik çocuklarıyla aralarında iletişim kuracakları arabuluculuk stratejilerini kullanmaları beklenmektedir. Hem araştırmanın bulguları, hem de tartışma bölümü incelendiğinde çocukların gelişimlerinde dijital oyunların dengeli bir sürede oynanmasının olumlu etkileri olacağı gibi çocukların iç mekân ve dış mekân oyunlarında bilişsel edinimlerinin desteklenebileceği anlaşılmaktadır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma sonucunda, çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun oynama eğilimlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Oyun oynama eğilimleri alt faktörleri incelendiğinde; sosyal kendiliğindenlik, zevkin dışavurumu ve mizah anlayışında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Fiziksel ve bilişsel kendiliğindenlik puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Çocukların dijital oyun oynama süresine göre konsantrasyon puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çocukların dijital oyun oynama süresi arttıkça hem oyun oynama eğilimleri hem de konsantrasyon becerilerine ait puanların azaldığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

- Öğretmenler, hem kendilerinin, hem de ebeveynlerin teknoloji kullanımı konusunda, çocuklar üzerindeki rol model etkilerinin öneminden hareketle, bilinçli teknoloji kullanımı konusunda bilgilendirilebilir.

- Ebeveynler; okul-aile işbirliği çerçevesinde aile eğitimlerinin gereği olarak iç mekân ve dış mekân oyun oynamalarını teşvik etme ve çocukları için dijital oyunlara yönelik arabuluculuk stratejileri konusunda bilgilendirilebilir, çocuklarının dijital oyunların olumlu etkilerinden yararlanmaları konusunda rehberlik edilebilir.

- Dijital oyun oynama süresinin gelişim alanlarıyla ilgili çeşitli becerileri nasıl etkilediğine, bilinçli teknoloji kullanımına, ebeveyn arabuluculuğunun rolüne ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir.

Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi, 82-100.

**Katkı Beyanı Oranı:** Yazarlar araştırma fikrini birlikte oluşturmuştur. Literatür taraması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında birinci yazar görev almıştır. İkinci yazar literatür taraması, verilerin toplanması ve araştırmanın rapor haline getirilmesi aşamasında görev almıştır.

## KAYNAKLAR

- Adak Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin oyuna ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 298- 308.
- Ahioğlu, E.N. (1999). *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akınbay, H. (2014). *Okul öncesi dönemde oyunun önemi ve çocukların motor gelişimi üzerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksoy, A.B. ve Aksoy, M. (2018). Blok oyunlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 397-414.
- Annetta, L.A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory Into Practice*, 47(3), 229-239.
- Aral, N. ve Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 317–348.
- Artar, M., Onur, B. ve Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35- 39.
- Banerjee, R., Alsalman, A. and Alqafari, S. (2016). Supporting sociodramatic play in preschools to promote language and literacy skills of English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 299-305.
- Barnett, L.A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*, 3, 319–336.
- Binark, M. (2009). “Türkiye’de yeni bir yaratıcı endüstri: oyun stüdyoları ve dijital oyunlarda değer zincirinin üretilmesi”. *dijital oyun rehberi: oyun tasarımı, türler ve oyuncu*. (M. Binark, G. B. Sütçü, & I. B. Fidaner. Yayına Hazırlayan) İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Bluemke, M., Friedrich, M. and Zumbach, J. (2010) The influence of violent and nonviolent computer games on implicit measures of aggressiveness. *Aggress Behav.*, 36(1), 1-13.
- Budak, O. (2017). Dijital çocuk oyunlarına çocuk gelişimi ve okul öncesi öğretmenlerinin ve annelerin bakış açısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4),158-172.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Christakis, D.A., Zimmerman, F.J., DiGiuseppe, D.L. and McCarty, C.A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Cordes, C. and Miller, E. (2000). *Fool’s gold: A critical look at computers in childhood*. Maryland, MD: Alliance for Childhood.
- De La Guia, E., Lozano, M.D. and Penichet, V.M.R. (2015). Educational games based on distributed and tangible user interfaces to stimulate cognitive abilities in

- children with ADHD. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 664–678.
- Dennis, L. and Stockall, N. (2015). Using play to build the social competence of young children with language delays: Practical guidelines for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 43(1), 1-7.
- Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour & Information Technology*, 21(1), 1-25.
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: A contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199–212.
- Eichenbaum, A., Bavelier, D. and Green, C.S. (2014). Video games play that can do serious good. *American Journal of Play*, 7(1), 50–73.
- Ergin, B. ve Ergin, E. (2017). The predictive power of preschool children's social behaviors on their play skills. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 140-145.
- Gander, M.J. and Gardiner, H.W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (üçüncü baskı). (Yayıma Hazırlayan: B. Onur). Ankara: İmge.
- Gee, J.P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillian.
- Gentile, D.A., Swing, E.L., Lim, C.G. and Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality. *Psychol Pop Media Cult*, 1(1), 62-70.
- Ginsburg, K.R. (2007). The Importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182-191.
- Goldstein, J. (2011). *Technology and play. The Oxford handbook of the development of play*. Oxford: Oxford University Press.
- Goodman, G., Noltry, A., Hunt-Felke, T. and Marion, S. (2015). The transfer effects of working memory training on executive functioning skills of children with attention difficulties. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 30, 486-598.
- Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2018). Beş yaş çocuklar için Frankfurter konsantrasyon testi'nin (Frankfurter Test für Funjahrige Konzentration FTF-K) güvenilirlik çalışması in (Ed. S. Dinçer) *Değişen Dünyada Eğitim*, (s. 57-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürcan, A., Özhan, S., ve Uslu. R. (2008). *Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Halperin, J.M., Marks, D.J., Bedard, A.C.V., Chacko, A., Curchack, J.T., Yoon, C.A. and Healey, D.M. (2013). Training executive, attention, and motor skills: A proof-of-concept study in preschool children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 17(8), 711–721.
- Hazar, Z. ve Altun, M. (2018). Eğitsel oyunlara yönelik öğretmen görüşleri ve yeterliliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-72.
- Healey, D.M. and Halperin, J.M. (2015). Enhancing neurobehavioral gains with the aid of games and exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child Neuropsychology*, 21(4), 465–480.

Gözüm, A.İ.C. ve Kandır, A. (2020). Okul öncesi çocukların dijital oyun oynama sürelerine göre oyun eğilimi ile konsantrasyon düzeylerinin incelenmesi, 82-100.

- Hedberg, J.G. and McNamara, S. (2002). Innovation and re-invention: a brief review of educational technology in Australia. *Educational Media International*, 39(2), 111-121.
- Homer, B.D., Plass, J.L., Raffaele, C., Ober, T.M. and Ali, A. (2018). Improving high school students' executive functions through digital game play. *Computers and Education*, 117, 50-58.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (16. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaymak, S. (1995). *Yuvaya giden beş yaşındaki çocuklarla dikkat toplama çalışmaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keleş, S. ve Yurt, Ö. (2017). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey, *Early Child Development and Care*, 187(8), 1372-1387.
- Kim, Y. and Smith, D. (2017) Pedagogical and technological augmentation of mobile learning for young children interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*. 25(1), 4-16.
- Küçükali, A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Kuşay, Y. ve Akbayır, Z. (2015). Dijital oyunlar ile tüketime yolculuk: Öğrenme yaklaşımı açısından çocuk kullanıcılarına yönelik bir araştırma. *Akdeniz İletişim Dergisi*, 23, 135-154.
- Kutner, L.A., Olson, C.K., Warner, D.E. and Hertzog, S.M. (2008). Parents' and sons' perspectives on video game play: A qualitative study. *J Adolesc Res.* 23(1),76-96.
- Li, J., Hestenes, L.L. and Wang, Y.C. (2016). Links between preschool children's social skills and observed pretend play in outdoor childcare environments. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 61-68.
- Lillard, A.S. and Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics*, 128(4), 644-649.
- Mc Caslin, N. (2016). *Yaratıcı drama sınıfın içinde ve dışında*. (P. Özdemir Şimşek, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Meece, J. and Daniels, D. (2008). *Child and adolescent development for educators* (3rd ed.), New York, NY: McGraw-Hill.
- Mustafaoğlu, R. ve Yasacı, Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3), 51-58.
- Palaiologou, I. (2014). Children under five and digital technologies: implications for early years pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24, 1-20.
- Palau, M., Marron, E.M., Viejo-Sobera, R. and Redolar-Ripoll, D. (2017). Neural basis of video gaming: A systematic review. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, 1-40.
- Parette, H., Quesenberry, A. and Blum, C. (2010). Missing the boat with technology usage in early childhood settings: a 21st century view of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 335-343.
- Pellegrini, A.D., Dupuis, D.N. and Smith, P.K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261- 276.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.

- Plowman, L., Stephen. C. and McPake, J. (2010). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education* 25(1) 93-113.
- Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C. and McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30-37.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prot, S., Anderson, C.A., Gentile, D.A., Brown, S.C. and Swing, E.L. (2014). *The positive and negative effects of video game play*. In A. B. Jordan and D. Romer (Eds.), *Media and the well-being of children and adolescents* (p. 109-128). Oxford University Press.
- Raatz, U. and Möhling, R. (1971). Frankfurter Tests für Fünfjährige-Konzentration: FTF-K. Weinheim: Beltz
- Ramos, D.K. and Melo, H.M. (2019). Can digital games in school improve attention? A study of Brazilian elementary school students. *J. Comput. Educ.* 6, 5-19.
- Sapsağlam, Ö. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının değişen oyun tercihleri. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(1), 1122-1135.
- Sevim, C. ve Gönül, E. (2012). Tarihsel süreç içerisinde oyuncağın gelişimi ve seramik oyuncaklar. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(2), 23-31.
- Steinkuehler, C. (2010). Video games and digital literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(1), 61-63.
- Stone, S.J. (2007). An analysis of mixed-age children's scaffolding during symbolic play transformations. Paper presented at AERA 2007, Chicago, IL.
- Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A. (2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2263-2278.
- Tuğrul, B., Ertürk, G., Özen, Ş. ve Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 1-16.
- Ulutaş Avcu, A. (2015). Examination of the opinions of preschool teachers regarding game activities. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 1052-1058.
- Wack, E. and Tantleff-Dunn S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *Cyberpsychol Behav*, 12(2), 241-4.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana baba ve çocuk*. (7. baskı). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğal harika bir tedavi oyun: Evde ve okulda mutlu çocuk yetiştirmenin temelleri*. (4. Baskı). İstanbul: Çocuk ve aile kitapları.
- Young K. (2009). Understanding online gaming addiction and treatment issues for adolescents. *The Am J Fam Ther*, 37(5), 355-72.

## Extended Abstract

### Purpose

An increase has been observed in preschool children's preferences to play digital games rather than traditional games these days. Studies have shown that while excessive playing of digital games leads to negative consequences, provided they are not played excessively, digital games are relaxing and provide emotional discharge. The greatest responsibility in regulating the time that children spend playing digital games lies with

the parents. Based on this, the goal of this study is to examine the effect of the time children spend playing digital games on the playfulness and concentration skills of children attending early childhood institutions. The main research problem here is whether or not the gaming and concentration skills of children attending kindergarten change depending on the time they spend playing digital games. The research questions for this problem are given below.

1. Is there a significant difference between time spent playing digital games and physical spontaneity, social spontaneity, cognitive spontaneity, manifest joy and sense of humor?
2. Is there a significant difference between time spent playing digital games and playfulness levels?
3. Is there a significant difference between time spent playing digital games and their concentration levels?

## **Method**

This study was carried out in keeping with the nature of the quantitative research method. Survey design was used in the study. The aim is to reveal the current situation by examining the gaming and concentration skills of preschool children aged 60-72 months from the perspective of time spent playing digital games. The research sample of the study consisted of 442 children aged 60-72 months, parents, and the children's teachers at officially independent kindergartens affiliated with the MoNE in Ankara's and Kars's central district in the 2019-2020 academic year.

## **Results**

There is no significant difference between children's physical spontaneity scores and time spent playing digital games [ $F=2.457$ ,  $p=0.087$ ,  $p>0.05$ ]. There is a significant difference between children's social spontaneity scores and time spent playing digital games [ $F=8.556$ ,  $p=0.000$ ,  $p<0.05$ ]. There is no significant difference between children's cognitive spontaneity scores and time spent playing digital games [ $F=0.892$ ,  $p=0.410$ ,  $p>0.05$ ]. There is a significant difference between children's manifest joy scores and time spent playing digital games [ $F=7.068$ ,  $p=0.001$ ,  $p<0.05$ ]. There is a significant difference between children's sense of humor scores and time spent playing digital games [ $F=6.319$ ,  $p=0.002$ ,  $p<0.05$ ]. There is a significant difference between children's playfulness scores and time spent playing digital games [ $F=6.390$ ,  $p=0.002$ ,  $p<0.05$ ]. There is a significant difference between children's concentration scores and time spent playing digital games [ $F=5.360$ ,  $p=0.005$ ,  $p<0.05$ ].

When the significant differences are examined (the direction of the difference between (0-30 min) and (31-60 min and 60 min or longer) is in favor of those who play digital games for 0-30 minutes. (A significant difference was determined between the durations (31-60 min) and (60 minutes or more). When that difference is examined, the direction is in favor of children who play digital games for 31-60 minutes.

## **Discussion**

As a result of the impact of digital culture, digital games are replacing children's indoor and outdoor games, bringing with them several topics for debate. It can be said that the focus of these debates is on the positive and negative effects of digital games on

children. Based on this, it is thought that the actual critical situation that needs to be discussed is how digital games affect what a child really needs, i.e. the positive skills that a child would acquire through play. Accordingly, when the findings of the study were analyzed, significant differences were determined in children's playfulness depending on the time spent playing digital games. A drop in children's concentration scores was detected with a corresponding increase in time spent playing digital games. The fact that this favors the concentration scores of children who spend an average of 30 minutes playing digital games is a significant finding with respect to children playing digital games for more than a certain time.

### **Conclusion**

This study concluded that children's playfulness and concentration skills differ significantly depending on the time spent playing digital games. It has been determined that negative consequences may arise as the time spent playing digital games increases. Based on this, suggestions were made to parents, teachers, and researchers. Teachers can be informed about how they and parents use technology and the conscientious use of technology given the importance of role-model influences on children. As a requirement of family education within the context of school-family collaboration, parents can be informed of mediation strategies for digital games for children and how to encourage them to play indoor and outdoor games, and guidance can be provided so their children can benefit from the positive effects of digital games. Further studies can be made on the conscientious use of technology, how time spent playing digital games affects specific skills relating to fields of development, and the role of parental mediation.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma Kafkas Üniversitesi 28644117 sayılı etik kurul kararları konulu belgenin 15' nolu kararına göre çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair karar alınmıştır.

**Araştırma Makalesi**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNE DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU  
ÇOCUKLARDA BAĞLANMA VE ANNE-BABA-ÇOCUK İLİŞKİSİ**

**ATTACHMENT AND PARENT-CHILD RELATIONSHIP IN 5-6-YEAR-OLD  
CHILDREN AT PRESCHOOL EDUCATION**

**Kadriye ÖZKAN**

MEB, Ankara, Türkiye

e-posta: akayildiz\_kadriye@hotmail.com, ORCID ID 0000-0001-5684-1747

**Murat BARTAN**

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye

e-posta: murat.bartan@dpu.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-2947-5643

Başvuru Tarihi: 29.04.2020

Yayına Kabul Tarihi: 10.10.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.728923

**Atıf/Citation:** Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 101-118.

**Öz**

Bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma şekilleri ile anne-baba-çocuk ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen okul öncesi kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu 51 çocuk ve onların anne babalarından oluşmaktadır. Bu araştırmada anne babaların birbirleri ve çocukları ile ilişkilerini ayrı ayrı belirlemek amacıyla anne babaların cevapladıkları Ebeveyn Çocuk İlişkisi Envanterinde yer alan iletişim, disiplin, özerklik ve katılım alt boyutları kullanılmıştır. Son olarak çocukların bağlanma stillerini ölçmek amacıyla her bir çocuğa araştırmacı tarafından yaklaşık yirmişer dakika ayrılarak 'Cassidy Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri' ölçeği uygulanmıştır. Annenin rapor ettiği iletişim, disiplin, özerklik ve katılım boyutlarında çocuğun cinsiyeti, yaşı ve annenin yaşına göre anlamlı fark bulunamamıştır. Babalarda ise 6 yaşında çocuğu olan babaların 5 yaşında çocuğu olanlardan daha yüksek özerklik desteği puanı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, güvenli bağlanan çocukların ebeveynleri ölçeğin alt boyutlardan daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Aile, Bağlanma stili, Ebeveyn çocuk ilişkisi, Okul öncesi eğitim, Bağlanma stili,

**Abstract**

This study aims to determine the relationship between attachment security and parent child relations in 5-6-year-old children who are attending preschool education and their parents. Cross-sectional research design was used as a research design in the study. The sample of the study consisted of 51 children at the age of 5 or 6 and attending state preschools in Kütahya in the 2017-2018 academic year and also their based on convenient sampling method. In this study, the subscales of the Parent Child Relationship Inventory such as discipline, involvement, autonomy support and communication which was answered by parents (both fathers and mothers), was used to determine the relationships between parents and their



Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

children, and the relationship between themselves separately. Finally, in order to measure their attachment styles the Cassidy Incomplete Stories with Doll Family Scale was used administered to each child by the researcher. There were no significant differences in maternal discipline, involvement, autonomy support and communication between groups with respect to children's gender, children's age, maternal age. It was found that fathers whose children were 6 years old provided more autonomy support than fathers who had 5 years old children. Additionally, there were significant differences between secure and avoidant attachment styles. Results showed that both fathers and mothers of the securely attached children had significantly higher scores in discipline, involvement, autonomy support and communication subscales than avoidant attachment group did.

**Keywords:** Family, Attachment style, Parent-child relationship, Preschool education

## GİRİŞ

Aile çocuğun gelişimini tamamlayabilmesi için ihtiyaçlarını karşılayabileceği ilk ortamdır (Günalp, 2007). Nitekim bebekler diğer pek çok canlıyla karşılaştırıldığında hayatta kalmak için bir yetişkinin yakın ilgisi ve bakımına daha uzun süre ihtiyaç duymaktadır (Sümer, 2012). Fakat anne babalık, çocuğun biyolojik ihtiyaçlarını gidermenin yanında onun sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını gidermeyi de kapsamaktadır (Seçer, Sarı ve Olcay, 2006). 0-6 yaş gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde çocukla olumlu iletişim kuran, ona bakım veren ve onun sorumluluğunu üstlenen ebeveynler çocuğun bahsedilen alanlardaki gelişimini desteklemiş olacaktlardır (Sayar ve Tüzün, 2006).

Çocuk aile bireyleriyle girdiği etkileşim sırasında toplumun diğer bireyleriyle kuracağı iletişimin temellerini de atmaktadır. Aile içerisinde psikolojik doyumu sağlayabilen çocuk, topluma daha kolay uyum sağlayacaktır (Tezel, Şahin ve Cevher, 2007). Bağlanma ile ilgili alan yazını araştırmalar gözden geçirildiğinde araştırmacıların bebeklik ve erken çocukluk döneminde bakım veren kişi ile kurulan ilişkinin ve bağlanmanın bireylerin sonraki hayatlarına etki ettiği sonucuna ulaştıkları görülmüştür (Sümer ve Şendağ, 2009). Yaşamlarının ilk yıllarında iyi bakım almış bebekler temel bakım verenleriyle güvenli bir bağlanma kurmuş olabilir. Ancak ilerleyen yıllarda bakımın ve ilişkinin kalitesinin değişmesi kurulmuş olan bağlanmayı bozabilir (Berk, 2013). Bu nedenle sadece bebeklik döneminde değil ilerleyen yıllarda da bağlanma ve anne babalık tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir.

Bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren temel ihtiyaçlarını giderecek ve kendisini oluşabilecek tehlikelerden koruyacak bir yetişkine ihtiyaç duyması kaçınılmazdır. Bebek ve ona bakım verecek yetişkin arasında kurulacak ilk bağ bu ihtiyaçlardan ortaya çıkmaktadır (Yüksel ve Kurtuluş, 2016). Alanyazında bakım veren ile bebek arasında oluşan psikolojik bağın bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren programlanmış olduğu da belirtilmektedir (Türköz, 2007).

Bağlanma kuramının temel prensipleri, aslında bir psikanalist olan John Bowlby tarafından geliştirilmiştir. John Bowlby profesyonel yaşantısında çocuklarla yaptığı görüşmeler sonrasında çocukların duygusal problemlerini güdüler temelinde ele alan psikanalitik kuram ve nesne ilişkileri kuramcılarında ayrışarak kendi kuramını geliştirmiştir (Bretherton, 1992). Bağlanmanın oluşmasında sadece temel ihtiyaçların giderilmiş olması değil aynı zamanda bakım veren ile kurulacak duygusal bağın da önemli olduğunu vurgulamıştır (Dönmez, 1998). Bowlby 1958 ve 1962 yılları arasında bağlanma kuramının temellerini oluşturan çalışmalarını yayınlamıştır. Bu çalışmalarında bebeğin temel bakım verene duyduğu ihtiyacı ön plana çıkarmıştır. Bu ihtiyaç bebek ve annenin (temel bakım verenin) arasındaki bağı kurma işlevi olan bağlanma davranışlarını

ortaya çıkarır. Bunlar ise emmek, sarılmak, gülümsemek ve ağlamak gibi davranışlarla açıklanmaktadır (Bretherton, 1992).

Ainsworth ve ark. (1978) bebeğin anneyi güvenli bir üs gibi kullanarak etrafı keşfedip keşfetmediği, bebeğin ayrılık karşısındaki tepkisi ve anne ile bir araya geldiğinde yakınlık arayıp aramadığı ve yabancı kaygısı gibi bağlanma kuramında önemi olan kavramlar üzerinden giderek üç tür bağlanma stili ortaya koymuşlardır. Bunlar güvenli bağlanma, kaygılı bağlanma ve kaçınan bağlanma olarak isimlendirilirken sonraki yıllarda Main ve Solomon (1986) dezorganize bağlanma yani dağınık bağlanma stilini literatüre eklemiştir.

Güvenli bağlanma; Sağlıklı bir yeni doğanın 0-2 yaş döneminde kendisine bakım veren tarafından temel ihtiyaçlarının karşılanması ve bebeğin huzursuz olduğu durumlarda bakım verenin gerekli zamanlarda müdahalede bulunup rahatlatması, aynı zamanda duygusal ve sosyal etkileşimlerinin karşılıklı olarak doyum verici sürece dönüşmesi ile oluşur (Bowlby, 1988). Kaygılı bağlanma 0-2 yaş döneminde bebeğin biyolojik ve duygusal ihtiyaçları bakım veren tarafından tutarsız bir şekilde yanıtlanır ve zamanında karşılanmaz ise kaygılı bağlanma oluşur. Bebek bakım vereni güvenli bir üs olarak göremez ve ayrılık sonrasında bakım verenle temas ve etkileşim için kararsız kalırlar (Oates, 2007). Kaçınan bağlanma 0-2 yaş döneminde bakım veren bebeğe karşı duyarsızdır. İhtiyaçlarını görmezden gelir ve bebeğini reddedip onu kabullenmeyebilir. Bebek güvenli üs arayışında bakım vereni kaynak olarak kullanamaz. Bu durumda kaçınan bağlanma oluşur (Seven, 2006). Dağınık Bağlanma bebeğin annesini hem tehlikeli olarak gördüğü hem de güvенеbileceği tek kişi olarak algıladığı bağlanma türüdür. Bu durumda çocuğu korku ve umutsuzluk duygularının eşlik ettiği bir paradoksa sürüklemektedir (Main ve Solomon, 1986).

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, ebeveyn çocuk ilişkisini inceleyen birçok çalışma olduğu görülmüştür (Demircioğlu, 2012; Dereli ve Dereli, 2017; Derman, Taner ve Başal, 2013; Dursun, 2010; Günalp, 2007; İkiz, 2015; Kaytez ve Durualp, 2016; Köksal, 2016; Kutlu, 2014; Orçan, 2004; Özcan, 2012; Özkafacı, 2012; Parsak, 2015; Pekkarakaş, 2010; Tezel, Şahin ve Özyürek, 2005; Tokol, 1996 ve Ünal Güçlü, 2015).

Alan yazın incelendiğinde erken çocukluk dönemi ile bağlanma stillerini inceleyen (Güleç, 2010; Karakulak, 2009; Koç ve Akduman Gültekin, 2017; Öztürk 2018; Seven, 2006; Şahin ve Arı, 2015; Soysal, vd. 2005; Tulpar, 2019; Türköz, 2007; Yüksel ve Kurtuluş 2016) gibi çalışmalara da ulaşılmıştır. Araştırmalarda bağlanma stillerinin benlik kavramı, sosyal yetkinlik, duygu düzenleme, problem çözme becerisi gibi değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir.

Ebeveyn çocuk ilişkisini ve bağlanma stillerini inceleyen çalışmalar (Erden, 2014; Tarı, 2014; Öngider, 2013 ve Özer, 2018) okul öncesi dönemde ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerini inceleyen araştırmalarda çocuğun gelişiminde anne babanın rolünün önemine değinilmiş ve ebeveyn çocuk ilişkisinin önemine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte özellikle okul öncesi dönemde bu durumun daha da kritik olduğunu belirtilmiştir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada 5 ve 6 yaşlarındaki okul öncesi eğitime devam eden çocukların anne ve babalarıyla olan ilişkilerinin farklı boyutlarının bağlanma stillerine göre değişkenlik gösterip göstermediği anne ve babalar için ayrı ayrı incelenerek alan yazına katkı getirileceği düşünülmüştür.

Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemde eğitim gören 5-6 yaş grubu çocukların ebeveynlerine bağlanma stilleri ile anne-baba-çocuk ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017). Bu çalışma Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 21.09.2017 tarih ve E.42989 sayılı kararı ile uygulama izin onayı almıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı 3 resmi ilkokul ile 3 resmi anaokulu bünyesinde bulunan toplam 6 anasınıfında eğitim gören 5-6 yaş aralığındaki çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak altı ayrı anasınıfında eğitim gören 60-72 ay aralığında olan 51 çocuk ve 51 anne ve baba seçilmiştir. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, bireylerin çalışmaya gönüllü olması ve işbirliğine açık olması göz önünde bulundurulmuş bu bağlamda kolay ulaşılabılır (uygun) örneklem yöntemi ile örneklem grubu belirlenmiştir. Kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi, araştırmacıların araştırma boyunca rahatlıkla ulaşabileceği bireylerden çalışma grubu oluşturması olarak ifade edilmektedir (Baltacı, 2018).

### Veri Toplama Araçları

Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri (TOBAH); Cassidy (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek her biri yaklaşık 3 dakika süren 6 hikâyeden oluşmaktadır. Ölçek uygulandıktan sonra çocuğun verdiği cevaplarla bağlanma stili belirlenmektedir. Ölçeğin uygulanması sırasında, maket bir ev, dört kişilik aileden oluşan oyuncak bebekler materyal olarak kullanılmakta, çocuğa hikâyeler anlatılmakta ve her bir hikâye yarım bırakılarak tamamlanması istenmektedir. Çocukların verdikleri cevaplar beş dereceli bir ölçekle puanlanmakta ve toplamda çocuk en düşük 6, en yüksek 30 puan alabilmektedir. Üst puanlar güvenli bağlanmayı temsil etmektedir (Seven, 2006). Seven (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan ve yapılan araştırmalarla geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları test edilmiş ölçek bilgileri şu şekildedir. Ölçeğin, örnekleme yeterlilik ölçüsü. 83, faktör yük değerinin .60 - .85 arasında değiştiği, ölçekte yer alan maddelerin madde toplam korelasyonlarının .64 - .86 arasında değiştiği, uygulanan iki bağımsız değerlendirme arasındaki uyumun. 95 olduğu, iç tutarlılık için hesaplanan alfa katsayısının. 83 olduğu ve son olarak altı maddeden oluşan ölçek puanları için hesaplanan iki yarı güvenilirlik puanının. 83 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar okul öncesi dönemdeki çocukların bakım verene ilişkin bağlanma stilini doğru bir şekilde yansıttığını göstermektedir (Seven, 2006).

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Envanteri; A. B. Gerard (1994) tarafından geliştirilmiştir. Hem klinik alanda hem de araştırma ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilmiş çok boyutlu bir ölçek olma özelliğini taşımaktadır. Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaşında çocuğu olan anne babaları kapsamakta ve çocukları ile olan ilişki biçimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yaklaşık 15 dakikada cevaplanabilecek 78 maddelik, 4'lü likert tipi bir ölçektir. Cevap maddeleri, kesinlikle katılıyorum, katılıyorum,

katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Bunun yanı sıra ölçeğin geliştirilme amacı, çok çeşitli ebeveynlik eğilimleri ve davranışlarını belirlemektir. Ayrıca bazı maddeler ebeveyn olma yönünde genel tutumları sunarken bazıları ise ebeveynin çocukla var olan ilişkisindeki tepkilerini ölçmektedir (Gerard, 1994). Uyarılma çalışmaları sonrasında 46 maddeye indirgenen ölçekte gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Bartan (2010) tarafından yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alfa değeri .82 olarak belirlenmiş ayrıca iç tutarlılık ölçümünde tüm alt boyutların .70'den büyük olması ölçeğin güvenilirlik katsayılarının yeterli olduğunu göstermekte ve son olarak madde toplam korelasyonlarının .13 ile .44 arasında olması tüm maddeler için anlamlı bir farklılık olduğuna işaret etmektedir (Bartan, 2010). Ölçek toplamda yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, İletişim Alt Boyutu, Disiplin Alt Boyutu, Destek Alt Boyutu, Memnuniyet Alt Boyutu, Özerk Alt Boyutu, Katılım Alt Boyutu, Rol Alt Boyutu ve son olarak Güvenilirlik Soruları olarak belirtilmiştir (Bartan, 2010).

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanılmasında öncelikle 'TOBAH Envanteri', okul öncesi kurumunda eğitim alan, 5-6 yaş aralığındaki her bir öğrenciye yaklaşık yirmi dakika ayrılarak, ölçek için gerekli materyaller oluşturularak ve oyun içerisinde uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Envanteri' ise aynı çocukların anne ve babalarına uygulanmıştır. Ebeveynlere ayrı ayrı form verilerek ölçekle ilgili açıklama yapıldıktan sonra kendilerine en yakın gelen cevabı işaretlemeleri istenmiştir. Son olarak 'Kişisel Bilgi Formu' da ebeveynlere her çocuk için tek bir form şeklinde verilmiş olup araştırma için gerekli bilgilerin alınması sağlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin incelenmesi ve istatistiksel çözümlenmeler için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Verilerin analizi için uygun istatistiksel yöntemin belirlenebilmesi için öncelikli olarak verilerin nasıl bir dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak Kolmogorov- Smirnov ve Shapiro-Wilks testleri uygulanmıştır. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Envanteri alt boyutlarına ilişkin normallik testleri olan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks test sonuçları anlamlı çıkmıştır. Buna göre, verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Ebeveyn Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin anne ve babalara yönelik alt boyutları tek tek Kişisel Bilgi Formunda yer alan çocuğun cinsiyeti ve yaşı faktörleri ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmada ikiden fazla grup olduğu durumda da veriler normal dağılım göstermediği için Kruskal Wallis H Testi analizlerinden grupları karşılaştırmak amacıyla yararlanılmıştır. Anne, baba, çocuk ilişkisini bağlanma grubunun alt boyutları ile karşılaştırmak amacıyla ise örnekleme yalnızca kaçınma ve güvenli bağlanma stilleri yer aldığı için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler analiz edilerek tablolar oluşturulmuş ve sunulmuştur. Anne- çocuk ilişkisine yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

Tablo 1.

*Anne- Çocuk İlişkisine Yönelik Bulgular*

| Alt boyutlar | <i>n</i> | $\bar{x}$ | <i>SS</i> | <i>Medyan</i> | <i>En Küçük</i> | <i>En Büyük</i> |
|--------------|----------|-----------|-----------|---------------|-----------------|-----------------|
| İletişim     | 51       | 18.96     | 6.10      | 20.00         | 12.00           | 27.00           |
| Disiplin     | 51       | 19.53     | 5.78      | 21.00         | 11.00           | 27.00           |
| Özerklik     | 51       | 14.43     | 3.83      | 13.00         | 9.00            | 19.00           |
| Katılım      | 51       | 15.69     | 6.44      | 15.00         | 8.00            | 24.00           |

Tablo 1 incelendiğinde, annelerin ebeveyn çocuk ilişkisi ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevapların ortalamaları, standart sapma, medyan ve en küçük ve en büyük değerler verilmiştir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama puanın Disiplin ( $\bar{x}$ = 19.53) alt boyutunda olduğu görülürken en az ortalama puanın ise Özerklik ( $\bar{x}$ = 14.43) alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Baba- çocuk ilişkisine yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Baba- Çocuk İlişkisine Yönelik Bulgular*

| Alt boyutlar | <i>n</i> | $\bar{x}$ | <i>ss</i> | <i>Medyan</i> | <i>En Küçük</i> | <i>En Büyük</i> |
|--------------|----------|-----------|-----------|---------------|-----------------|-----------------|
| İletişim     | 51       | 18.61     | 5.22      | 21.00         | 11.00           | 26.00           |
| Disiplin     | 51       | 19.37     | 6.46      | 22.00         | 10.00           | 28.00           |
| Özerklik     | 51       | 13.27     | 4.28      | 13.00         | 7.00            | 19.00           |
| Katılım      | 51       | 14.90     | 6.68      | 15.00         | 7.00            | 23.00           |

Tablo 2 incelendiğinde, babaların ebeveyn çocuk ilişkisi ölçeğinde yer alan sorulara verdikleri cevapların ortalamaları, standart sapma, medyan ve en küçük ve en büyük değerler verilmiştir. Tablo incelendiğinde en yüksek ortalama puanın Disiplin ( $\bar{x}$ = 19.37) alt boyutunda olduğu görülürken en az ortalama puanın ise Özerklik ( $\bar{x}$ = 13.27) alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Çocukların bağlanma gruplarına ilişkin bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

*Çocukların Bağlanma Gruplarına İlişkin Bulgular*

| Bağlanma grup | <i>n</i> | %    |
|---------------|----------|------|
| Kaçınma       | 27       | 52.9 |
| Güvenli       | 24       | 47.1 |
| Toplam        | 51       | 100  |

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitimine devam eden çocuklara uygulanan bağlanma ölçeğinin üç alt boyutu olduğu ancak analiz sonucunda, 27 öğrencinin kaçınma bağlanma stilinde olduğu (% 52.9) ve 24 öğrencinin ise güvenli bağlanma stilinde olduğu (% 47.1) sonucu çıkmıştır. Bunun yanı sıra kaygılı bağlanma stiline hiçbir öğrenciyi yansıtmadığı dikkat çekmektedir. Değişkenler arası Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.  
Değişkenler Arası Korelasyon Katsayıları

| Değişkenler      | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      | 9 |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1 Bağlanma Puanı | -      |        |        |        |        |        |        |        |   |
| 2 A. İletişim    | .77*** | -      |        |        |        |        |        |        |   |
| 3 A. Disiplin    | .75*** | .94*** | -      |        |        |        |        |        |   |
| 4 A. Özerklik    | .76*** | .91*** | .94*** | -      |        |        |        |        |   |
| 5 A. Katılım     | .80*** | .94*** | .96*** | .96*** | -      |        |        |        |   |
| 6 B. İletişim    | .69*** | .92*** | .90*** | .81*** | .86*** | -      |        |        |   |
| 7 B. Disiplin    | .77*** | .94*** | .96*** | .94*** | .96*** | .88*** | -      |        |   |
| 8 B. Özerklik    | .78*** | .90*** | .94*** | .96*** | .95*** | .84*** | .95*** | -      |   |
| 9 B. Katılım     | .78*** | .95*** | .96*** | .97*** | .98*** | .88*** | .96*** | .95*** | - |

Not: \*\*\* p < .001.

Tablo 4’deki bulgular incelendiğinde bağlanma puanının hem anne hem de baba çocuk ilişkisine dair değişkenlerle pozitif yönde ve anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür (p<.001). Anne çocuk ilişkisine dair değişkenler incelendiğinde hem birbirleriyle hem de baba çocuk ilişkisine dair değişkenler ile pozitif yönde ve anlamlı olarak ilişkilidir (p<.001). Son olarak baba çocuk ilişkisine dair değişkenlerin de birbirleriyle pozitif yönde ve anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür (p<.001). Anne-çocuk ilişkisinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.  
Anne- Çocuk İlişkisinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Anne / Çocuk Cinsiyet | n     | ort | ss    | medyan | sıra ortalaması | U     | z      | p     |     |
|-----------------------|-------|-----|-------|--------|-----------------|-------|--------|-------|-----|
| İletişim              | Kız   | 27  | 18.89 | 5.85   | 20.00           | 25.74 | 317.00 | -.134 | .89 |
|                       | Erkek | 24  | 19.04 | 6.50   | 20.50           | 26.29 |        |       |     |
| Disiplin              | Kız   | 27  | 19.22 | 5.47   | 16.00           | 25.69 | 315.00 | -.161 | .87 |
|                       | Erkek | 24  | 19.87 | 6.22   | 24.00           | 26.35 |        |       |     |
| Özerklik              | Kız   | 27  | 14.07 | 3.99   | 12.00           | 24.63 | 287.50 | -.710 | .47 |
|                       | Erkek | 24  | 14.83 | 3.69   | 16.50           | 27.54 |        |       |     |
| Katılım               | Kız   | 27  | 15.19 | 6.42   | 11.00           | 25.31 | 305.00 | -.354 | .72 |
|                       | Erkek | 24  | 16.25 | 6.56   | 20.50           | 26.77 |        |       |     |

Tablo 5 incelendiğinde, anne çocuk ilişkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05). Ebeveyn çocuk ilişkisi ölçeği alt boyutlarına bakıldığında kız çocukları ve erkek çocukların sıra ortalama puanlarının arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Baba-çocuk ilişkisinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

Tablo 6.

*Baba- Çocuk İlişkisinin Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Baba / Çocuk | Cinsiyet | n  | Ort   | SS   | Medyan | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p   |
|--------------|----------|----|-------|------|--------|-----------------|--------|--------|-----|
| İletişim     | Kız      | 27 | 18.56 | 5.32 | 20.00  | 25.91           | 321.00 | -.048  | .96 |
|              | Erkek    | 24 | 18.67 | 5.21 | 21.50  | 26.10           |        |        |     |
| Disiplin     | Kız      | 27 | 19.07 | 6.04 | 16.00  | 25.54           | 311.00 | -.238  | .81 |
|              | Erkek    | 24 | 19.71 | 7.01 | 24.50  | 26.52           |        |        |     |
| Özerklik     | Kız      | 27 | 12.78 | 4.41 | 10.00  | 23.96           | 269.50 | -1.052 | .29 |
|              | Erkek    | 24 | 13.83 | 4.14 | 16.00  | 28.29           |        |        |     |
| Katılım      | Kız      | 27 | 14.48 | 6.64 | 10.00  | 25.39           | 307.00 | -.314  | .75 |
|              | Erkek    | 24 | 15.38 | 6.83 | 19.50  | 26.69           |        |        |     |

Tablo 6 incelendiğinde, baba çocuk ilişkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Ebeveyn çocuk ilişkisi ölçeği alt boyutlarına bakıldığında kız çocuklarının ve erkek çocuklarının sıra ortalama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Anne-çocuk ilişkisinin yaş değişkeni bakımından incelendiği Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Anne- Çocuk İlişkisinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Anne / Çocuk | Çocuğun yaşı | n  | Ort   | SS   | Medyan | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p   |
|--------------|--------------|----|-------|------|--------|-----------------|--------|--------|-----|
| İletişim     | 5yaş         | 45 | 18.47 | 6.08 | 20.00  | 25.03           | 91.50  | -1.290 | .19 |
|              | 6yaş         | 6  | 22.67 | 5.32 | 25.00  | 33.25           |        |        |     |
| Disiplin     | 5yaş         | 45 | 19.02 | 5.70 | 16.00  | 24.66           | 74.50  | -1.780 | .08 |
|              | 6yaş         | 6  | 23.33 | 5.35 | 26.00  | 36.08           |        |        |     |
| Özerklik     | 5yaş         | 45 | 14.09 | 3.82 | 12.00  | 24.81           | 81.50  | -1.589 | .11 |
|              | 6yaş         | 6  | 17.00 | 3.03 | 18.00  | 34.92           |        |        |     |
| Katılım      | 5yaş         | 45 | 15.24 | 6.47 | 11.00  | 25.47           | 111.00 | -.711  | .48 |
|              | 6yaş         | 6  | 19.00 | 5.66 | 21.50  | 30.00           |        |        |     |

Tablo 7 incelendiğinde, anne çocuk ilişkisinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Ebeveyn çocuk ilişkisi ölçeğini cevaplandırılan ebeveynlerin çocuklarının yaş değişkenine bakıldığında 5 yaşındaki çocukların ve 6 yaşındaki çocukların sıra ortalaması puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Baba-çocuk ilişkisinin yaş değişkeni bakımından incelendiği Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Baba- Çocuk İlişkisinin Yaş Değişkeni Bakımından İncelendiği Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Baba / Çocuk | Çocuğun |    | Ort   | SS   | Medyan | Sıra Ortalaması | U      | Z     | p   |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|-----------------|--------|-------|-----|
|              | yaşı    | n  |       |      |        |                 |        |       |     |
| İletişim     | 5yaş    | 45 | 18.18 | 5.18 | 18.00  | 24.69           | 76.00  | -1.74 | .82 |
|              | 6yaş    | 6  | 21.83 | 4.75 | 24.00  | 35.83           |        |       |     |
| Disiplin     | 5yaş    | 45 | 18.87 | 6.44 | 15.00  | 25.03           | 91.50  | -1.28 | .20 |
|              | 6yaş    | 6  | 23.17 | 5.64 | 25.50  | 33.25           |        |       |     |
| Özerklik     | 5yaş    | 45 | 12.82 | 4.25 | 11.00  | 24.37           | 61.50  | -2.18 | .03 |
|              | 6yaş    | 6  | 16.67 | 2.88 | 17.50  | 38.25           |        |       |     |
| Katılım      | 5yaş    | 45 | 14.44 | 6.72 | 10.00  | 25.62           | 118.00 | -.50  | .62 |
|              | 6yaş    | 6  | 18.33 | 5.65 | 20.50  | 28.83           |        |       |     |

Tablo 8 incelendiğinde, baba çocuk ilişkisinin özerklik alt boyutu hariç yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ). Buna göre 5 yaşında çocuğu olan babaların 6 yaşında çocuğu olan babalara göre özerkliği daha az desteklediği söylenebilir. Diğer alt boyutlar açısından ise ebeveynlerin çocuklarının yaş değişkenine bakıldığında 5 yaşındaki çocukların ve 6 yaşındaki çocukların sıra ortalaması puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Anne-çocuk ilişkisinin annenin yaşı değişkeni bakımından incelenmesine ait Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Anne- Çocuk İlişkisinin Annenin Yaşı Değişkeni Bakımından İncelenmesine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

| Anne / Çocuk | Yaş     |    | Ort   | SS   | Medyan | Sıra Ortalaması | SD | $\chi^2$ | p   |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|-----------------|----|----------|-----|
|              | aralığı | n  |       |      |        |                 |    |          |     |
| İletişim     | 25-30   | 20 | 17.60 | 6.25 | 13.00  | 22.95           | 2  | 1.47     | .47 |
|              | 31-35   | 16 | 19.63 | 6.03 | 22.50  | 28.56           |    |          |     |
|              | 36+     | 15 | 20.07 | 6.04 | 23.00  | 27.33           |    |          |     |
| Disiplin     | 25-30   | 20 | 18.55 | 5.95 | 15.00  | 24.08           | 2  | .58      | .74 |
|              | 31-35   | 16 | 20.13 | 5.92 | 22.50  | 27.63           |    |          |     |
|              | 36+     | 15 | 20.20 | 5.62 | 22.00  | 26.83           |    |          |     |
| Özerklik     | 25-30   | 20 | 13.60 | 3.87 | 11.00  | 22.43           | 2  | 1.97     | .37 |
|              | 31-35   | 16 | 15.06 | 3.89 | 17.50  | 28.56           |    |          |     |
|              | 36+     | 15 | 14.87 | 3.78 | 17.00  | 28.03           |    |          |     |
| Katılım      | 25-30   | 20 | 14.65 | 6.52 | 10.00  | 24.90           | 2  | .61      | .73 |
|              | 31-35   | 16 | 16.69 | 6.17 | 21.00  | 28.38           |    |          |     |
|              | 36+     | 15 | 16.00 | 6.85 | 18.00  | 24.93           |    |          |     |

Tablo 9 incelendiğinde, anne-çocuk ilişkisinin annenin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda farklı yaş gruplarındaki annelerin sıra ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ). Baba-çocuk ilişkisinin annenin yaşı değişkeni bakımından incelenmesine ait Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir



Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

Tablo 10.

*Baba- Çocuk İlişkisinin Babanın Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

| Baba / Çocuk | Yaş aralığı | n  | Ort   | SS   | Medyan | Sıra Ortalaması | SD | $\chi^2$ | p   |
|--------------|-------------|----|-------|------|--------|-----------------|----|----------|-----|
| İletişim     | 25-30       | 8  | 17.50 | 5.37 | 17.50  | 20.38           |    |          |     |
|              | 31-35       | 15 | 17.00 | 5.22 | 14.00  | 21.33           | 2  | 4.83     | .08 |
|              | 36+         | 28 | 19.79 | 5.06 | 22.00  | 30.11           |    |          |     |
| Disiplin     | 25-30       | 8  | 17.75 | 6.98 | 14.50  | 23.13           |    |          |     |
|              | 31-35       | 15 | 18.13 | 6.91 | 14.00  | 24.23           | 2  | .92      | .63 |
|              | 36+         | 28 | 20.50 | 6.07 | 24.00  | 27.77           |    |          |     |
| Özerklik     | 25-30       | 8  | 12.38 | 4.44 | 10.00  | 23.81           |    |          |     |
|              | 31-35       | 15 | 12.53 | 4.31 | 10.00  | 24.30           | 2  | .68      | .71 |
|              | 36+         | 28 | 13.93 | 4.26 | 16.00  | 27.54           |    |          |     |
| Katılım      | 25-30       | 8  | 13.38 | 6.93 | 9.50   | 23.19           |    |          |     |
|              | 31-35       | 15 | 13.40 | 6.38 | 10.00  | 22.33           | 2  | 2.20     | .33 |
|              | 36+         | 28 | 16.14 | 6.74 | 20.00  | 28.77           |    |          |     |

Tablo 10 incelendiğinde, baba-çocuk ilişkisinin babanın yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda farklı yaş gruplarındaki babaların sıra ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ( $p>.05$ ). Anne-çocuk ilişkisi ölçeği alt boyutları ile bağlanma şekilleri arasındaki farkın incelemesine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir

Tablo 11.

*Anne- Çocuk İlişkisi Ölçeği Alt Boyutları İle Bağlanma Şekilleri Arasındaki Farkın İncelenmesine Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Anne / Çocuk |         | n  | Ort   | SS   | Medyan | Sıra Ortalaması | U     | Z     | p   |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|-----------------|-------|-------|-----|
| İletişim     | Kaçınma | 27 | 13.89 | 3.40 | 13.00  | 14.52           | 14.00 | -5.93 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 24.67 | 1.93 | 25.00  | 38.92           |       |       |     |
| Disiplin     | Kaçınma | 27 | 14.52 | 2.67 | 14.00  | 14.17           | 4.50  | -6.06 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 25.17 | 1.43 | 25.00  | 39.31           |       |       |     |
| Özerklik     | Kaçınma | 27 | 11.11 | 1.80 | 11.00  | 14.70           | 19.00 | -5.84 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 18.17 | .87  | 18.00  | 38.71           |       |       |     |
| Katılım      | Kaçınma | 27 | 10.07 | 2.96 | 9.00   | 14.67           | 18.00 | -5.85 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 22.00 | 1.32 | 22.00  | 38.75           |       |       |     |

Tablo 11 incelendiğinde, anne çocuk ilişkisi ölçeğinin alt boyutları ile bağlanma gruplarının arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Anne çocuk ilişkisinin alt boyutlarının tümünde “güvenli” bağlanma stilinin “kaçınma” bağlanma stiline göre anlamlı olarak daha yüksek ortalama puana ulaştıkları tespit edilmiştir. Baba-çocuk ilişkisi ölçeği alt boyutları ile bağlanma şekilleri arasındaki farkın incelemesine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir

Tablo 12.

*Baba- Çocuk İlişkisi Ölçeği Alt Boyutları İle Bağlanma Şekilleri Arasındaki Farkın İncelemesine Dair Mann Whitney U Testi Sonuçları*

| Baba / Çocuk |         | n  | Ort   | SS   | Medyan | Sıra Ortalaması | U     | Z     | p   |
|--------------|---------|----|-------|------|--------|-----------------|-------|-------|-----|
| İletişim     | Kaçınma | 27 | 14.44 | 3.47 | 13.00  | 15.37           | 37.00 | -5.45 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 23.29 | 1.55 | 23.00  | 37.96           |       |       |     |
| Disiplin     | Kaçınma | 27 | 13.74 | 2.98 | 13.00  | 14.07           | 2.00  | -6.12 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 25.71 | 1.20 | 26.00  | 39.42           |       |       |     |
| Özerklik     | Kaçınma | 27 | 9.59  | 2.10 | 9.00   | 14.61           | 16.50 | -5.87 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 17.42 | .97  | 18.00  | 38.81           |       |       |     |
| Katılım      | Kaçınma | 27 | 9.11  | 3.21 | 8.00   | 14.80           | 21.50 | -5.75 | .00 |
|              | Güvenli | 24 | 21.42 | 1.25 | 22.00  | 38.60           |       |       |     |

Tablo 12 incelendiğinde, baba çocuk ilişkisi ölçeğinin alt boyutları ile bağlanma gruplarının arasında anlamlı bir farklılaşmanın var olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Baba çocuk ilişkisinin alt boyutlarının tümünde “güvenli” bağlanma stiline “kaçınma” bağlanma stiline göre anlamlı olarak daha yüksek ortalama puana ulaştıkları tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda çocukların bağlanma gruplarının yüzde oranları incelendiğinde, ‘kaygılı’ bağlanma stiline araştırmaya katılan hiçbir çocukta görülmediği ancak araştırmaya katılan çocukların % 52.9’unun ‘kaçınma’ bağlanma stiline, % 47.1’inin ise ‘güvenli’ bağlanma stiline olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şahin ve Arı (2015), yapmış oldukları araştırmada, okul öncesi çocuklarının bağlanma düzeyini ölçmek amacıyla bu araştırmada kullanılan TOBAH envanterini kullanmışlardır ve bulgularında farklı olarak kaygılı bağlanma stiline % 14.4 düzeyde çocuğun bağlanma puanına rastlanmıştır. İki araştırma arasında bu farklılığın sebebinin örneklem büyüklüğü ve ebeveyn eğitim düzeylerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öztürk (2018), Koç, Akduman, Gültekin (2017) ve Tulpar (2019) okul öncesi dönem çocukları ile yapmış oldukları araştırmalarda da çocukların farklı bağlanma stilleri sergilediklerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, anne çocuk ilişkisine dair ölçümlerde çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Özkafacı (2012) yüksek lisans tezinde anne tutumu ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmış ve sonuç olarak anne tutumunda cinsiyete göre bir fark elde etmemiştir. Dereli ve Dereli (2017) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi dönemi çocuğunun cinsiyet faktörünün ebeveyn çocuk ilişkisi üzerine bir fark yaratmadığı sonucunu bulmuşlardır. Kaytez ve Durualp (2016) yapmış oldukları araştırmada çocuğun cinsiyetinin anne ile ilişkisine incelemişler ve sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığını görmüşlerdir. Annelerin çocuklarını kız ya da erkek olmalarına göre ayırt etmedikleri bizim araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Araştırmada baba çocuk ilişkisinin alt boyutlarının çocukların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Pekkarakaş (2010), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde babaların tutumunun çocuğun cinsiyetine bağlı olmadığını ve aralarında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Bu sonuç bizim araştırma sonucumuzla da örtüşmektedir.

Çocukların yaş değişkeni değerlendirildiğinde, anne çocuk ilişkisi ile anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Köksal (2016), yapmış olduğu yüksek lisans

Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

tezinde ebeveyn tutumunun çocukların yaşına göre farklılık gösterme durumu analiz etmiştir. Ancak ebeveyn tutumu ile çocukların yaşına göre fark göstermediği sonucunu bulmuştur. İki araştırma sonucu birbirini desteklemektedir. Kaytez ve Durualp (2016), yapmış oldukları araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının yaş faktörünün anne kabul-reddine göre farklılaştığı sonucunu elde etmişler. Anne çocuk ilişkisi ile ilgili olduğu düşünülen kabul-ret durumu bizim araştırma sonucumuzla uyuşmamaktadır. Çocuğun yaş almasıyla birlikte annelerin çocuk yetiştirme üzerine tecrübelerinin artması ve çocukları ile daha iyi iletişim kurabilmeleri buna sebep olarak düşünülmektedir. Dereli ve Dereli (2017) yapmış oldukları araştırmada, okulöncesi dönem çocuğunun 4 ya da 5 yaş olmasının ebeveyn çocuk ilişkisini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Kullandıkları ölçeğin alt boyutları olan çocukla olumlu ilişkiler geliştirme ve çatışma alt boyutları bu araştırmanın özellikle iletişim, disiplin ve özerklik alt boyutları ile benzerlik göstermektedir.

Baba çocuk ilişkisinin çocukların yaş değişkeni ile ilişkisi incelendiğinde ise özerklik hariç aralarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere bebeklerin bakım işini genelde anneler üstlenmektedir (Yüksel ve Kurtuluş, 2016). Küçük çocuklar daha çok anneleriyle etkileşime girdiği için babalar çocuklarının becerilerine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmayabilirler. Bu nedenle bu araştırma örneklemindeki babalar 5 yaşındaki çocuklarına onlara dair yeterince bilgi sahibi olmadıkları için daha az özerklik desteği sağlama eğiliminde olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre anne çocuk arasındaki ilişkide anne yaşına göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kayzen ve Durualp (2016) yapmış oldukları araştırmada annenin kendi yaş kriterinin okul öncesi dönem çocuğunun, annesi ile ilişkisini etkilemediği sonucunu bulmuştur. Araştırmanın özelinde anne kabul-reddi incelenmiş ve annelerin kendi yaşlarının küçük ya da büyük olması çocuklarını kabullenip iletişim kurabilmelerine kriter olmadığı sonucunu elde etmiştir. Araştırmada sıcaklık, sevgi, saldırganlık, ihmal ve reddetme alt boyutları bulunmakta ve bizim araştırmamızda iletişim alt boyutu ile uyum sağlamaktadır. Bu durum bizim araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Köksal (2016), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde ebeveynlerinin yaş değişkeninin çocuklarına karşı tutumlarını etkileyip etkilemediğine dair analiz çalışmalarında da bulunmuş olup, anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu bulgular bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak iki araştırmada da ebeveyn çocuk ilişkisini ölçmeye yönelik kullanılan ölçeklerin alt boyutları farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın alt boyutunda tutum ölçülmemiş, ilişki boyutları değerlendirilmiştir. Karşılaştırılan araştırmada farklı olarak anne babanın tutumları ise ayrı ayrı değerlendirilmemiştir.

Baba çocuk arasındaki ilişkide de baba yaşına göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Babaların yaşça küçük ya da büyük olmaları çocukları ile kurdukları ilişkilerin kalitesinde önemli bir faktör değildir. Pekkarakaş (2010), yüksek lisans tezinde okul öncesi dönemde çocuğa sahip babaların yaş değişkenlerinin, çocuklarına tutumlarına etki etmediği sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen sonuç, bu araştırmanın sonucu ile de örtüşmektedir. Okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin kendi yaşlarının çocuklarına karşı var olan ilişki biçimlerinde bir kriter olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin yaşlarının çocukları ile etkileşime geçmelerinde ya da onlara yaklaşımlarında herhangi bir fark yaratmadığı sonucunu göstermişlerdir. Bu anlamda iki araştırma sonucu da birbirini destekler niteliktedir.

Çocukların anne ve babalarıyla olan ilişkilerinin anne ve babalarına bağlanma stillerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Anne çocuk ilişkisi

boyutlarında çocukların bağlanma stilleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Annelerin cevaplamış olduğu ölçeğin tüm alt boyutlarında bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular incelendiğinde güvenli bağlanmış çocukların anneleri ile iletişim, disiplin, özerklik ve katılım alt boyutlarında olan ilişkilerinin kaçınan bağlanma stilindeki çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzeri bulgular babalar için de geçerlidir. Baba çocuk ilişkisi boyutlarında çocukların bağlanma stilleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Babalarına güvenli bağlanmış çocukların babaları ile iletişim, disiplin, özerklik ve katılım alt boyutlarında olan ilişkilerinin kaçınan bağlanma stilindeki çocuklardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Daha önce de vurgulandığı üzere güvenli bağlanmanın oluşabilmesi için bakım verenin bebeği ile tutarlı ve olumlu bir ilişkisinin olması gerekmektedir (Cortazar ve Herreros, 2010). Görgü (2018) yapmış olduğu araştırmada, okul öncesi dönem çocukların anneleri ile kurdukları ilişki biçimleri ile çocuğun bağlanma stili arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu bulmuştur. Bu araştırmanın bulguları da çocuklarla girdikleri etkileşim çeşitliliği artmakla birlikte pozitif ebeveyn uygulamalarının güvenli bağlanan okul öncesi çocuklarda da yüksek olduğunu göstermektedir.

## ÖNERİLER

Bu çalışma sadece ölçeğin uygulandığı süreç içerisinde ebeveyn çocuk ilişkisi ve çocukların ebeveynleri ile bağlanma stillerini ölçmektedir, yapılacak çalışmalar boylamsal nitelikte yapılır ise süreci de izleyip değerlendirme fırsatı verebilecek ve çocukların okul öncesi dönemi dışında orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki ilişkilerindeki değişimleri izleme fırsatı sağlayacaktır.

Araştırma örneklemini düşünüldüğünde daha geniş bir gruba uygulanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra farklı kültürde yaşayan aynı yaş grubundan çocuklar ve ailelerine aynı zamanda yapılarak aile tipleri, ebeveyn tutumları ve kültür ve yetiştirme etkisi farklı veri toplama araçları ile çalışılması alan yazınına katkı getirecektir.

Kaçınma bağlanma stilinde yer alan çocukların bebeklik döneminde bakım veren kişilerle güvene yönelik ilişkilerinde olumsuz sonuçlarla karşılaşılrsa da özellikle anne ve babalara bu durumu değiştirebilmeleri için bilgilendirmeler yapılabilir.

**Katkı Beyanı Oranı:** Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Her iki yazar çalışmayı tasarlamıştır, birinci yazar verileri toplamış ve ikinci yazar analizlerini gerçekleştirmiştir. Her iki yazar tartışma ve sonuç bölümünde birlikte katkı sunmuştur. İkinci yazar tezin makaleye dönüştürme aşamasını yürütmüştür.

## KAYNAKLAR

- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. and Wall, S. (1978). *Patterns of attachment a psychological study of the strange situation*. East Sussex: Psychology Press.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bartan, M. (2010). *Kütahya örnekleminde ebeveyn-çocuk ilişkisi envanterinin 60-72 aylık çocukların anne ve babalarına uyarlanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berk, L.E. (2013). *Çocuk gelişimi*. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

- Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. NY: Basic Books.
- Bretherton, I. (1992). The origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
- Cortazar, A. and Herreros, F. (2010). Early attachment relationships and the early childhood curriculum. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), 192-202.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Derman Taner, M. ve Başal, H. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Demircioğlu, H. (2012). *Altı yaşında çocuğu olan annelere uygulanan aile eğitimi programının aile işlevleri ve anne baba tutumları ile çocuğun gelişimi üzerindeki etkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dereli, E. ve Dereli, B. (2017). Ebeveyn çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Dönmez, A. (1998). Bağlanma, yakın ilişkilerle ilgili araştırmalar için bir çerçeve. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(31), 1-49.
- Dursun, A. (2010). *Okulöncesindeki çocukların davranış problemleri ile anne- baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Erden, Ş. (2014). *Farklı sosyokültürel bağlamlarda yaşayan 4-6 yaş çocuklarının zihin kuramı ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gerard, A. (1994). *Parent-child relationship inventory*. WPS, Test With Confidence, U.S.
- Görgü, E. (2018). Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin bağlanma biçimleri, kişilik özellikleri ve çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 186-209.
- Güleç, D. (2010). *Baba-bebek bağlanma ölçeğinin Türk toplumunda geçerlik ve güvenilirliğin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Günalp, A. (2007). *Farklı anne- baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- İkiz, S. (2015). *Okulöncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Karakulak, H. (2009). *Anne bebek bağlanma ölçeğinin Türk toplumuna uyarlanması (Aydın örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Kaytez, N. ve Durualp E. (2016). Annelerin kabul-ret düzeylerinin çocuğun mizacı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 58(1), 418-431.

- Koç, E. ve Akduman Gültekin, G. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; duygusal beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 676-682.
- Köksal, B. (2016). *Özel bir okulda okuyan 2-6 yaş çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kutlu, H. (2014). *Okulöncesi eğitimine devam eden 5 yaş grubu çocukların saldırgan eğilimleri üzerinde ebeveyn tutumunun etkisinin psikanalitik kuram çerçevesinde incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Main, M. and Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure–disorganized/disoriented attachment pattern. *In Affective development in infancy*, 95-124. West-port, CT: Ablex
- Oates, J. (2007). *Attachment relationships. Early childhood in focus 1*. Milton Keynes: United Kingdom.
- Orçan, M. (2004). *Anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal gelişmelerinin algılanan anne-baba tutumları ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Öngider, N. (2013). Anne- baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 5(4), 420-440.
- Özcan, Ç. (2012). *Okulöncesinde aile katılımı ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özer. İ. (2018). Bağlanmanın doğal sonucu ayrılma kaygısı. *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 125-134.
- Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, E. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarının aile işlevleri ile duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Parsak, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okulöncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Pekkarakaş, E. (2010). *3-6 Yaş çocuklarının babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sayar, K. ve Tüzün, O. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam Dergisi*, 19(1), 24-39.
- Seçer, Z., Sarı H. ve Olcay, O. (2006). Anne tutumlarına göre okul öncesindeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Seven, S. (2006). *6 Yaş Çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Soysal, A. Bodur, S, İşeri, E. ve Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 8(2), 88-99.

Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitimine devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

- Sümer, N. (2012). *Ana babalık ve bağlanma*. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* (1. baskı) içinde (s. 169-190). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Sümer, N. ve Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- Şahin, G. ve Arı, R. (2015). Okulöncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 1-12.
- Tarı, I. (2014). *Anne-babanın bağlanma stilleri, anne-baba tutumları ve çocuklarındaki davranış problemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2005). 5-6 Yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Tezel Şahin, F. ve Cevher, F. (2007). Türk toplumunda aile çocuk ilişkilerine genel bir bakış. *Kültürel Değişim, Gelişim ve Hareketlilik Dergisi*, 2(1), 775-790.
- Tokol, O. (1996). *Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen 3-6 yaş çocuklarının gelişim özellikleri ve anne-baba tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Tulpar, L. (2019). *4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Türköz, Y. (2007). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünal Güçlü, G. (2015). *Okulöncesindeki çocukların davranışlarıyla anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yüksel, M. ve Kurtuluş, H. (2016). Okulöncesi dönemdeki 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 182- 195

## Extended Abstract

### Purpose

The first environment in which the child begins to socialize after birth is his/her family. Throughout his life, s/he observes a significant part of the behavioural patterns that s/he will use in this social environment. The family is also the first environment in which the child can meet his/her needs in order to complete the development (Günalp, 2007). In fact, babies need close attention and care of an adult for a longer period in order to survive compared to many other living things (Sümer, 2012). However, parenting includes addressing the social and emotional needs of the child as well as meeting the biological needs of the child (Seçer, Sarı and Olcay, 2006). From the moment babies are born, the first people to contact and initiate a relationship in their closest social environment are usually their parents. In this sense, it will be in the best interest of the child to have a high quality of relationship with their parents and to support the child's developmental areas (Tezel Şahin and Cevher, 2007). In the preschool period, in the studies examining the relationship of parents with their children, the importance of the

role of parents in the development of the child was addressed and the importance of the relationship of parent and child was emphasized. However, this situation is even more critical, especially in preschool period. As babies grow, their interactions with their parents gain diversity. The resulting diversity can be observed in different dimensions in parent-child interaction. From this point of view, it was examined separately for the parents whether the different dimensions of the relationship between the parents of the children attending preschool education at the age of five and six vary according to their attachment styles in this study.

### **Research Model**

Cross-sectional design in quantitative research methods was followed in the study, which was conducted in order to determine the attachment styles of 5-6 years old children taking pre-school education to their parents and their parent-child relationship.

### **Population and Sample**

The population of the study consists of 5-6-year-old children who are educated in state and private kindergartens in the 2017-2018 academic year affiliated to Kütahya Provincial Directorate of National Education and their parents. The sample consisted of 51 children, who were educated in six different kindergartens, aged 60-72 months and 51 mothers and fathers.

### **Data Collection Tools**

TOBAH was developed by Cassidy (1988, cited in Seven, 2006). The scale consists of 6 stories, each lasting approximately 3 minutes. After the scale was applied, the attachment style was determined by the answers of the child. The scale information, which was adapted to Turkish by Seven (2006) and tested with validity and reliability results, is as follows. It was concluded that the scale had a sampling adequacy measure of .83, factor load value ranged from .60 to .85, item-total correlations of items in the scale ranged from .64 to .86, consistency between two independent evaluators was .95, and alpha coefficient calculated for internal consistency was .83. Finally, the two half-reliability scores calculated for the six-item scale scores were .83. These results show that preschool children accurately reflect the attachment style of the caregiver (Seven, 2006). The other data collection tool is "Parent-Child Relationship Inventory". This inventory was developed by A. B. Gerard (1994). After the adaptation studies, the validity and reliability studies, which were reduced to 46 items, were conducted by Bartan (2010). As a result of the analyses, Cronbach's alpha value of the whole scale was determined as .82, and the fact that all sub-dimensions were greater than .70 in the internal consistency measurement indicated that the reliability coefficients of the scale were sufficient. Finally, item-total correlations between .13 and .44 indicate a significant difference for all items (Bartan, 2010).

### **Data Collection**

In the collection of data, firstly, "The TOBAH Inventory" was carried out by allocating approximately twenty minutes to each student aged 5-6 years in the preschool,



Özkan, K. ve Bartan, M. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda bağlanma ve anne-baba-çocuk ilişkisi, 101-118.

creating the necessary materials for the scale and applying them in the game. “The Parent-Child Relationship Inventory” was applied to the parents of the same children.

### **Data Analysis**

SPSS 22 program was used for the analysis of the data obtained from the research and for statistical analysis. The sub-dimensions of the Parent-Child Relationship Scale for parents were compared with the gender and age factors of the child included in the Personal Information Form. Mann Whitney U Test was used because there were two groups of variables and the data did not show normal distribution in these comparisons. In the study, Kruskal Wallis H Test analyses were used to compare the groups because the data did not show a normal distribution even when there were more than two groups. The age and education levels of the parents were compared in terms of their relationship with their children and the results of these analyses were interpreted. In order to compare the relationship between parent and child with the sub-dimensions of the attachment group, Mann Whitney U test was used because only avoidance and secure attachment styles were included in the sample.

### **Results**

The analyses were conducted for mothers and fathers separately. There were no significant differences in maternal discipline, involvement, autonomy support and communication between groups with respect to children’s gender, children’s age, maternal age, maternal education. Although results of the fathers were similar, there was only one exception. It was found that fathers whose children were 6 years old provided more autonomy support than fathers who had 5 years old children did. Additionally, there were significant differences between secure and avoidant attachment styles. Results showed that both fathers and mothers of the securely attached children had significantly higher scores in discipline, involvement, autonomy support and communication subscales than avoidant attachment group did. All findings were discussed based on the literature.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 21.09.2017 tarih ve E.42989 sayılı kararı ile uygulama izin onayı almıştır.

**Araştırma Makalesi**

**İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME AMAÇLI YAZMA  
AKTİVİTELERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÜNÜMÜZ  
DÜNYA SORUNLARINA YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARINA  
VE TUTUMLARINA ETKİSİ**

**THE EFFECT OF COLLABORATIVE WRITING ACTIVITIES FOR  
LEARNING PURPOSES ON THE ACADEMIC ATTITUDES AND ACADEMIC  
ATTITUDES OF PROSPECTIVE TEACHERS TOWARDS TODAY'S WORLD  
ISSUES**

**Sinan AKDAĞ**

Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: sinan.akdag@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5106-7289

**Emre YILDIZ**

Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: emre.yildiz@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6396-9183

Başvuru Tarihi: 12.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 11.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.809412

**Atıf/Citation:** Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 119-133.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı işbirlikli mektup ve işbirlikli klasik rapor çalışmalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları dersindeki akademik başarılarına etkisini ve öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları dersine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yöntemi karşılaştırma gruplu ön test- son test yarı deneysel desendir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma iki deney grubuyla 8 haftada toplamda 16 ders saatinde ilgili uymamalarla yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akademik Başarı Testi (ABT), günümüz dünya sorunları tutum ölçeği ve mektup yazma ve klasik rapor yazma değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar t-testi ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Ön testten elde edilen verilere göre iki farklı uygulamanın yapıldığı öğretmen adaylarının ön bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. İşbirlikli klasik rapor ve işbirlikli mektup yazma etkinliklerinin, öğretmen adaylarının akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasında işbirlikli mektup yazma uygulanan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Öğretmen adaylarının işbirlikli mektup yazma becerilerinin ve işbirlikli klasik rapor yazma becerileri arasında anlamlı derece bir fark olmadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenme amaçlı yazma, işbirlikli mektup yazma, işbirlikli klasik rapor yazma

Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, 119-133.

## Abstract

The aim of this study is to reveal the effect of collaborative letter and collaborative classic report studies on the academic achievement of social studies prospective teachers in today's world problems course and their attitudes towards today's world problems course. The method of the research is a quasi-experimental design with pretest-posttest comparison groups. Study group is composed of teachers studying at a university faculties of education in the 2019-2020 academic year in Turkey. The research was conducted with two experimental groups for a total of 16 lesson hours in 8 weeks with relevant non-compliance. Academic Achievement Test (ABT), today's world problems attitude scale and letter writing and classical report writing evaluation rubric were used as data collection tools in the study. Dependent and independent groups t-test and Mann-Whitney U test were used to analyze the data. According to the data obtained from the pretest, there was no significant difference between the pre-knowledge levels of the pre-service teachers who had two different applications. It was determined that the collaborative classic report and collaborative letter writing activities significantly increased the academic achievement of pre-service teachers. It was determined that there is a statistically significant difference between the attitudes of pre-service teachers towards today's world problems in favor of the pre-service teachers who are applied cooperative letter writing. In addition, it was determined that there was no significant difference between teacher candidates' cooperative letter writing skills and collaborative classical report writing skills.

**Keywords:** Writing for learning, collaborative letter writing, collaborative classic report writing

## GİRİŞ

Bilim dünyasında yaşanan gelişmeler eğitim ve öğretimde farklı yöntem ve tekniklere başvurulmasını zorunlu hale getirmektedir. Özellikle eğitim-öğretim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencinin daha aktif olduğu öğretim yaklaşımlarının ön planda olduğu görülmektedir. Öğreticilerin birer rehber, öğrenenlerin ise öğrenme süreçlerine aktif olarak katıldığı öğrenme yaklaşımları, günümüz dünyasında hem öğrenenin hem de öğreticinin ilgi duyduğu yaklaşımlar olmuştur. Bu yaklaşımların arasında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif olarak katılımı öğretim yöntemlerinden olan işbirlikli öğrenme ve öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri de yer almaktadır (Huyugüzel Çavaş ve Çavaş, 2014; Aslan Efe, Oral, Efe ve Öner Sünkür, 2011).

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılmalarının sağlandığı işbirlikli öğrenme modeli, minimum iki bireyden oluşan öğrenci gruplarının herhangi bir problemin çözümü için yapılacak çalışmalarla, öğrencinin problemin çözümünde araştırmacı ve keşfedici bir şekilde öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciler, grup içerisinde ve gruplar arasında sürekli olarak etkileşim içinde olmakta, düşünce, bilgi ve tecrübelerini birbirlerine aktararak yeni fikirler elde etmek için araştırmalar yapıp öğrenme sürecine katkı sağlamak ve bu süreç sonunda elde ettikleri kazanımlarını sınıfta bulunan diğer bireylere sunmaktadırlar (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013).

Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif bir birey olarak katıldığı öğretim yöntemlerinden birisi de öğrenme amaçlı yazma aktiviteleridir (Hand ve Prain 2002; Rivard ve Straw, 2000; Tynjala, 1998).

Öğrenme amaçlı yazma, bir konunun veya bir kavramın yazma etkinliğinin kullanılarak öğrenilmesi ya da öğretilmesi durumudur (Duymaz, 2011).

Kullanılan yazma etkinliği temelde bir konuyu ya da bir kavramı öğretmek amacı ile istenilen kazanım kapsamında planlı bir şekilde yapılan yazma etkinliği olarak da tanımlanabilir. Bireylere yeni bir kavram ya da konu kazandırmak veya bireylerde var olan kavramların değişmesini sağlamak için kullanılan öğrenme amaçlı yazmanın temelleri Emig tarafından ortaya atılan düşünceye dayandırılmaktadır. Emig tarafından yapılan çalışmada, iletişim sistemini oluşturan öğeler arasındaki farklılıklar belirlenmiş

ve yazma etkinliğinin, öğrenmenin sağlanabilmesinde çok etkili bir öğrenme yöntemi olduğu ifade edilmiştir Emig, iletişim sisteminin ana öğelerini iki gruba ayırmıştır. Bu grupların ilkinin konuşma ve dinleme becerisi oluştururken, ikincisini yazma ve okuma becerisi oluşturmaktadır. Bu becerilerden dinleme ve konuşma için planlı bir eğitime gerek olmazken, okuma ve yazma becerileri için sistematize edilmiş formal bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Emig, 1977).

Öğrenme amaçlı yazma sürecinin öğrenmeye olumlu katkılar sağladığı bir gerçektir. Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin faydalarına bakıldığında bu etkinliklerin kavram değişimlerini büyük oranda kolaylaştırdığını, bireylerin iletişim ve çalışma potansiyellerini artırdığı görülmektedir (Tynjala, 1998). Yine öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, bireylerin düşüncelerini olgun ve tutarlı hale getirdiği görülmektedir (Rivard ve Straw, 2000). Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri, öğrenilen yeni bilginin kalıcı olmasını sağlamakta ve yeni bilgilerin pekiştirilmesine yardımcı olmaktadır (Klein, 2000).

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde (Atila, Günel ve Büyükkasap, 2010; Burton ve Morgan, 2000; Cavkaytar, 2010; Daşdemir, 2014; Günel, Hand ve Gündüz, 2006; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Hand ve Choi, 2010; Uzoğlu, 2014; Yıldız ve Büyükkasap, 2011) tarafından yapılmış bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Fakat bu etkinliklerin daha çok fen bilimleri ve matematik bilimlerinde araştırılan bir çalışma alanı olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık bu çalışma alanı sosyal bilgiler lisans eğitimi düzeyinde çok fazla araştırma konusu olmadığı görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar bireysel olarak yapıp işbirlikli düzeyde herhangi bir uygulama ile karşılaşılmamıştır. Yapılan bu çalışma hem öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin lisans düzeyinde ele alınması hem de etkinliklerin işbirlikli olarak uygulanması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı işbirlikli mektup ve işbirlikli klasik rapor çalışmalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunları dersindeki akademik başarılarına etkisini öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını ve yazma becerilerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen soruların cevapları araştırılmıştır.

1. Öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde işbirlikli mektup ve işbirlikli rapor yazma uygulamalarının etkisi var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları üzerinde işbirlikli mektup ve işbirlikli rapor yazma uygulamalarının etkisi var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının akademik başarıları açısından işbirlikli mektup ve işbirlikli rapor yazma uygulamaları birbirlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları açısından işbirlikli mektup ve işbirlikli rapor yazma uygulamaları birbirlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının mektup ve rapor yazma becerileri birbirlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Çalışmada yarı deneysel desenlerden olan karşılaştırma gruplu ön test- son test kullanılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Araştırmada birlikte öğrenme tekniğine entegre edilen mektup ve klasik raporun öğretmen adaylarının, akademik başarılarını günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmede

Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, 119-133.

hangisinin daha etkili olduğunu tespit etmek amaçlandığından en uygun yöntem yarı deneysel desenlerden ön test- son test karşılaştırma gruplu desendir. Araştırmada kullanılan desenin şeması aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

*Deneysel Plan*

| Gruplar | Ön test  | Uygulama                | Son test  |
|---------|----------|-------------------------|-----------|
| DG1     | ABT-ön   | İşbirlikli mektup       | ABT-son   |
| DG2     | GDSTÖ-ön | İşbirlikli klasik rapor | GDSTÖ-son |

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma süreci ön test olarak akademik başarı testi (ABT) ve günümüz dünya sorunları tutum ölçeği (GDSTÖ) uygulanması ile başlamıştır. Deney grubu-1 olarak belirlenen grupta işbirlikli mektup yazma uygulanırken, deney grubu-2 olarak belirlenen grupta ise işbirlikli klasik rapor yazma uygulanmıştır. Araştırma süreci son test olarak ABT-son ve GDSTÖ-son uygulanmasıyla son bulmuştur.

Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 01.10.2020 tarihli 56785782-050.02.04-E.2000250444 sayılı belgesi araştırmada etik kurallara aykırı bir durum olmadığını teyit etmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma 2019-2020 bahar döneminde bir üniversitede sosyal bilgiler öğrenimi gören 72 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları iki farklı şubede öğrenim gördüğünden şubeler arasında kura çekilerek deney grupları belirlenmiştir. Birinci şubedeki 36 öğretmen adayı işbirlikli mektup uygulamasının gerçekleştirildiği Deney Grubu-1’e ve diğer şubedeki 36 öğretmen adayı işbirlikli rapor uygulamasının gerçekleştirildiği Deney Grubu-2’ye atanmıştır. Deney Grubu-1’de 14 erkek ve 22 kadın, Deney Grubu-2’de 15 erkek 21 kadın öğretmen adayı bulunmaktadır. Deney Grubu-1’deki öğretmen adaylarının 18’i 0-500 ₺, 11’i 501-1000 ₺ ve yedisi 1001-1500 ₺ gelir düzeyine sahiptir. Deney Grubu-2’deki öğretmen adaylarının 15’i 0-500 ₺, 12’si 501-1000 ₺ ve dokuzu 1001-1500 ₺ gelir düzeyine sahiptir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### *Akademik başarı testi*

Hem uygulama öncesi hem de uygulama sonrası kullanılan başarı testi araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Öncelikle konu başlıkları çıkarılarak belirtke tablosu hazırlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde testten çıkarılması muhtemel sorular düşünülerek her konu ile ilgili 5 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Bu şekilde araştırma kapsamındaki her konuyla ilgili en az bir sorunun testte yer alması sağlanmıştır. Hazırlanan test daha önce günümüz dünya sorunları üzerine çalışmış olan 2 sosyal bilgiler alan uzmanına ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına görüş almak için sunulmuştur. Uzmanlar soruların hazırlanan haliyle kullanılabileceğini belirttiğinden bu dersi daha önceden almış olan 126 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile uygulama öncesi bir pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama öncesi yapılan pilot uygulamalardan elde edilen verilerin analizi neticesinde testin güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve KR-20 test sonucu olarak 0,86 olarak hesaplanmıştır. Test maddelerinin madde güçlük indeksleri 0,34 ile 0,73 arasında değişim göstermektedir ve testin ortalama madde güçlük indeksi 0,51

olarak hesaplanmıştır. Test maddelerinin ayırt edicilik indeksleri 0,38 ile 0,71 arasında değişmektedir.

### **Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği**

Araştırmada kullanılan “Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği” Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipindeki ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kaygı, duyarlılık ve çözüme katılma olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için uzman görüşleri alınmış, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,92 bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmadaki geçerlik çalışmaları için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum iyiliği indeksleri hesaplanmıştır. Bu araştırma için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır.

### **Mektup ve Klasik Rapor Değerlendirme Rubriği**

Mektup ve Klasik Rapor Değerlendirme Rubriği öğretmen adaylarının hazırladıkları yazma çalışmalarının daha objektif bir biçimde değerlendirilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Rubrikler yazma çalışmasının içeriği, yazma türüne uygunluğu, yazım ve dil bilgisi, üslup ve tarzı, hitap edilen kesme uygunluğu, bilgi zenginliği ve öğreticiliği açısından değerlendirme kriterlerini içermektedir. Her iki rubrik de 5’li likert tipi 10 kriter içerecek şekilde hazırlanmıştır. Kriter tamamen sağlanıyorsa 5 puan, kriter hiç sağlanmıyorsa 1 puan şeklinde 1-5 arasında puanlandırılmıştır. Grupların her bir yazma çalışmasından alabileceği maksimum puan 50 ve minimum puan 10’dur. Toplam yazma puanları belirlenirken tüm yazma puanlarının ortalaması alınmış ve elde edilen puan 100’lük sisteme dönüştürülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Veriler analiz edilmeden önce parametrik testlerin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normallik dağılımlarına yönelik yapılan işlemlerin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

#### **Normallik Değerleri**

| Test           | Grup | Basıklık | Çarpıklık | Min   | Max    | Ortanca | X      | SS    | Shapiro-Wilk* |
|----------------|------|----------|-----------|-------|--------|---------|--------|-------|---------------|
| ABT-ön         | DG1  | 0,356    | -0,036    | 30,00 | 65,00  | 45,00   | 44,42  | 8,97  | 0,148         |
|                | DG2  | -0,347   | 0,172     | 20,00 | 65,00  | 45,00   | 43,83  | 10,08 | 0,288         |
| GDSTÖ-ön       | DG1  | -0,516   | -0,759    | 58,00 | 110,00 | 92,00   | 87,97  | 14,15 | 0,058         |
|                | DG2  | -0,687   | -0,100    | 58,00 | 107,00 | 90,00   | 87,19  | 13,09 | 0,065         |
| ABT-son        | DG1  | 0,433    | -0,669    | 52,00 | 98,00  | 69,50   | 71,44  | 13,34 | 0,073         |
|                | DG2  | 0,408    | -0,892    | 47,00 | 98,00  | 67,00   | 70,08  | 14,50 | 0,072         |
| GDSTÖ-son      | DG1  | -0,497   | -0,214    | 93,00 | 125,00 | 113,50  | 112,31 | 7,71  | 0,407         |
|                | DG2  | 0,045    | -1,190    | 81,00 | 120,00 | 100,00  | 98,89  | 11,24 | 0,146         |
| Yazma puanları | DG1  | -5,533   | 32,290    | 50,00 | 82,50  | 80,00   | 79,93  | 5,26  | 0,000         |
|                | DG2  | -5,058   | 28,639    | 50,00 | 85,00  | 80,00   | 80,35  | 5,48  | 0,000         |

\*p>0,05 için normallik sağlanmakta; p<0,05 için normallik sağlanmamakta

Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, 119-133.

Tablo 2’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde ABT-ön, GDSTÖ-ön, ABT-son ve GDSTÖ-son verilerinin normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Bu nedenle bu verileri analiz etmek için bağımsız gruplar t-testi ve bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Yazma puanlarına ait analiz sonuçları incelendiğinde normallik varsayımını sağlamadığı görüldüğünden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

## Uygulama

Uygulama ön testlerin ve son testlerin uygulanmasıyla birlikte 10 haftada (20 saat), asıl uygulama kısmı ise 8 haftada (16 saat) tamamlanmıştır. Uygulama araştırmacılar tarafından yürütülmüş ve uygulama süresince aşağıda verilen konu başlıkları çalışılmıştır:

- Günümüz Dünya Sorunlarına Genel Bir Bakış
- Dünya Çevre Sorunları
- İklim Değişikliği
- Afetlerden Kaynaklanan Sorunlar
- Su Sorunları
- Dünyada Nüfus Sorunu
- Mülteci Sorunları
- Dünyada Kadın Sorunları

Ön testlerin tamamlanmasının ardından her iki deney grubunda da öğretmen adayları dörder kişilik dokuz farklı gruba ayrılmıştır. Gruplara ayırma sürecinde öğretmen adaylarının ön test puanları, cinsiyetleri ve gelir durumları göz önüne alınarak grupları oluşturan bireylerin birbirinden farklı özelliklere sahip olması sağlanmıştır. Yine aynı şekilde oluşturulan grupların da özellikler bakımından birbirine denk olmasına özen gösterilmiştir. Gruplar oluşturulduktan sonra grup üyeleri bir araya getirilerek grup isimlerini ve grup logolarını belirlemeleri istenmiştir. Bu sayede öğretmen adayları çalışma, fikir paylaşımı ve karar alma gibi durumlarda birlikte hareket etme konusunda ilk adımı atmışlardır. Öğretmen adaylarına işbirlikli öğrenme konusunda bilgilendirme yapılmış ve birlikte öğrenme tekniğinin uygulanışı açıklanmıştır. Her iki grupta da kendilerine ait yazma çalışması tanıtılarak araştırmacılar tarafından hazırlanan mektup ve rapor yazma rehberleri dağıtılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan çalışma föyleri her gruba bir tane olacak temin edilmiştir. Öğretmen adayları sınıf içi çalışma zamanı dışında bireysel veya grupça hazırlık yapma konusunda serbest bırakılmıştır. Sınıf içi çalışma diliminde grup üyeleri gruplarına ait çalışma föylerinden, kendilerine ait diğer kaynaklardan, bireysel ve grup çalışmalarında aldıkları notlardan faydalanarak 70 dakika süresince birlikte o haftanın konusuna çalışmıştır. Birlikte çalışma süresince araştırmacılar grup çalışmalarını takip etmiş, gruplara sorular sormuş, ek bilgiler vermiş ve grup sorularını cevaplamıştır. Sonrasında çalışma kaynakları kaldırılarak gruplar akıllarında kalan bilgilerle mektup ve rapor yazmıştır. Yazma çalışmalarında da grup üyelerinin birlikte çalışmalarına dikkat edilmiştir. Gruplar yazma çalışmalarını 50 dakikada tamamlayarak araştırmacılara teslim etmiştir. Her haftanın yazma çalışmaları o hafta içerisinde araştırmacılar tarafından incelenmiş ve gruplara dönütler verilmiştir. Yapılan incelemelerde araştırmacılar tarafından önceden hazırlanmış değerlendirme rubrikleri kullanılmıştır. Rubriklerden elde edilen puanların yanı sıra alınan değerlendirme notları da öğretmen adayları ile paylaşılmıştır.

## Mektup

Deney Grubu-1 olarak belirlenen grupta öğretmen adayları öğrenme amaçlı yazma türlerinden mektup yazmışlardır. Mektupların sahip olması istenen özellikleri aşağıda verilmiştir:

- Mektubun yazıldığı kişinin yakınlık derecesine göre mektubun sahip olduğu dil ve anlatım özellikleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle tüm grupların uzakta bulunan yakın bir arkadaşlarına hitaben yazmaları istenmiştir.
- Mektup yazıldığı kişiye hitap edilerek başlar.
- Özel mektuplarda hitaptan sonra yazan kişi kendi durumu hakkında bilgi verilir.
- Mektubun içerik kısmında anlatılmak istenenler açıklanır.
- Özel mektuplarda duygu ve düşünceler ayrıntılı olarak açıklanır. İçten, samimi bir dil kullanımı ön plandadır.

Öğretmen adaylarından mektup yazarken aşağıda verilen hususlara dikkat etmeleri istenmiştir:

- T.C. Anayasasına aykırı, herhangi bir inancı aşağılayıcı, temel değerlere aykırı olmamalıdır.
- Mektup A4 boyutunda kağıtlara en az 3 en fazla 6 sayfa olacak şekilde yazılmalıdır.
- Mektup yazılan kağıt düzenli ve temiz olmalıdır.
- Konu içten ve samimi bir dil kullanılarak mektup formatına uygun biçimde aktarılmalıdır.
- Mektup bir arkadaşına gönderildiğinde onun farklı bir kaynağa ihtiyaç duymadan sadece mektup ile o dersteki konuyu öğreneceği şekilde yapılandırılmalıdır.
- Mektup mektubun özellikleri dikkate alınarak yazılmalıdır.
- Mektuplarda grafik, şekil, tablo, resim vb. öğeler de kullanılabilir. Fakat mektup yazma teknikleri ve örnekleri çerçevesinin dışına çıkılmamalıdır.

## Klasik Rapor

Deney Grubu-2 olarak belirlenen grupta öğretmen adayları yazma çalışmalarını klasik rapor olarak hazırlamıştır. Öğretmen adaylarının raporlarını hazırlarken dikkat etmeleri gerekenler aşağıda belirtilmiştir:

- Deney raporları A4 boyutunda en az 3 ve en fazla 6 sayfa olacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Raporlar anlaşılır bir biçimde ve Türkçe yazım ve imla kurallarına uygun şekilde hazırlanmalıdır.
- Raporu okuyan bir akran başka hiçbir kaynağa gerek duymadan konuyu rapordan öğrenebilmelidir.
- Raporlarda tablo, grafik, formül, matematiksel ifadeler ve şekillere yer verilmelidir.
- Bilimsel bilginin dışına çıkılmamalıdır.
- Öznel ifadeler yer verilmeden nesnel bir bakış açısı kullanılmalıdır.



Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, 119-133.

## BULGULAR

### Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisini ortaya koymak için yapılan bağımlı gruplar t-testinin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.

#### *İşbirlikli Mektup ve Rapor Uygulamalarının Akademik Başarıya Etkisine Yönelik Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

| Yöntem | Ölçüm    | N  | X     | SS    | df | t      | p*   |
|--------|----------|----|-------|-------|----|--------|------|
| DG1    | Ön test  | 36 | 44,42 | 8,97  | 35 | -9,435 | 0,00 |
|        | Son test | 36 | 71,44 | 13,34 |    |        |      |
| DG2    | Ön test  | 36 | 43,83 | 10,08 | 35 | -8,727 | 0,00 |
|        | Son test | 36 | 70,08 | 14,50 |    |        |      |

Tablo 3'te verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere işbirlikli mektup yazma uygulanan ( $t_{(35)}=-9,435$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,72$ ) ve işbirlikli rapor yazma uygulanan ( $t_{(35)}=-8,727$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,68$ ) öğretmen adaylarının akademik başarıları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Eta-kare etki büyüklükleri işbirlikli mektup yazma için 0,72 ve işbirlikli rapor yazma yöntemi için 0,68 olarak hesaplanmış olup bu değerler Cohen (1988) tarafından çok büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının akademik başarılarında gözlenen artışın %72 oranında işbirlikli mektup yazma ve %68 oranında işbirlikli rapor yazma yönteminden kaynaklandığı söylenebilir.

### İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.

#### *İşbirlikli Mektup ve Rapor Uygulamalarının Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlarına Ait Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

| Yöntem | Ölçüm    | N  | X      | SS    | df | t      | p*    |
|--------|----------|----|--------|-------|----|--------|-------|
| DG1    | Ön test  | 36 | 87,97  | 14,15 | 35 | -8,379 | 0,000 |
|        | Son test | 36 | 112,31 | 7,71  |    |        |       |
| DG2    | Ön test  | 36 | 87,19  | 13,09 | 35 | -4,127 | 0,000 |
|        | Son test | 36 | 98,89  | 11,24 |    |        |       |

Tablo 4'te verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere işbirlikli mektup yazma uygulanan ( $t_{(35)}=-8,379$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,67$ ) ve işbirlikli rapor yazma uygulanan ( $t_{(35)}=-4,127$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,33$ ) öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmıştır. Eta-kare etki büyüklükleri işbirlikli mektup yazma için 0,67 ve işbirlikli rapor yazma yöntemi için 0,33 olarak hesaplanmış olup bu değerler Cohen (1988) tarafından çok büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarında gözlenen artışın %67 oranında işbirlikli mektup yazma ve %33 oranında işbirlikli rapor yazma yönteminden kaynaklandığı söylenebilir.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Uygulama başlangıcında öğretmen adaylarının önbilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

*ABT-ön Verilerine Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

| Grup | N  | X     | SS    | df | t     | p     |
|------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| DG1  | 36 | 44,42 | 8,97  | 70 | 0,259 | 0,796 |
| DG2  | 36 | 43,83 | 10,08 |    |       |       |

Tablo 5'te verilen analiz sonuçlarına göre uygulama başlangıcında öğretmen adaylarının önbilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; ( $t_{(70)}=0,259$ ;  $p>0,05$ ).

Öğretmen adaylarının başarıları arasındaki farklılığı tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6.

*ABT-son Verilerine Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

| Grup | N  | X     | ss    | df | t     | p     |
|------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| DG1  | 36 | 71,44 | 13,34 | 70 | 0,414 | 0,680 |
| DG2  | 36 | 70,08 | 14,50 |    |       |       |

Tablo 6'da verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere öğretmen adaylarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; ( $t_{(70)}=0,414$ ;  $p>0,05$ ).

### Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Uygulama başlangıcında öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasındaki farklılık düzeyini tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 7.

*GDSTÖ-ön Verilerine Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

| Grup | N  | X     | SS    | df | t     | p     |
|------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| DG1  | 36 | 87,97 | 14,15 | 70 | 0,242 | 0,809 |
| DG2  | 36 | 87,19 | 13,09 |    |       |       |

Tablo 7'de verilen analiz sonuçlarına göre uygulama başlangıcında öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; ( $t_{(70)}=0,242$ ;  $p>0,05$ ).

Uygulama sonunda öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasındaki farklılık düzeyini tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, 119-133.

Tablo 8.

*GDSTÖ-son Verilerine Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Analiz Sonuçları*

| Grup | N  | X      | ss     | df     | t     | p     |
|------|----|--------|--------|--------|-------|-------|
| DG1  | 36 | 112,31 | 7,71   | 61,969 | 5,905 | 0,000 |
| DG2  | 36 | 98,89  | 110,24 |        |       |       |

Tablo 8’de verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasında işbirlikli mektup yazma uygulanan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır; ( $t_{(61,969)}=5,905$ ;  $p<0,05$ ;  $\eta^2=0,36$ ). Cohen (1988) tarafından çok büyük etki olarak sınıflandırılan eta-kare etki büyüklüğü değeri 0,36 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarında gözlenen değişkenliğin %36 oranında gerçekleştirilen uygulamadan kaynaklandığı söylenebilir.

### **Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular**

Öğretmen adaylarının mektup ve rapor yazma becerileri arasındaki farklılığı belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 9.

*Yazma Puanlarına Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

| Grup | N  | X     | SS   | U       | p     |
|------|----|-------|------|---------|-------|
| DG1  | 36 | 79,93 | 5,26 | 722,500 | 0,334 |
| DG2  | 36 | 80,35 | 5,48 |         |       |

Tablo 9’da verilen analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mektup ve rapor yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; ( $U = 722,500$ ;  $p>0,05$ ).

### **TARTIŞMA**

Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili literatür incelendiğinde (Atila, Günel ve Büyükkasap, 2010; Burton ve Morgan, 2000; Cavkaytar, 2010; Daşdemir, 2014; Günel, Hand ve Gündüz, 2006; Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Hand ve Choi, 2010; Uzoğlu, 2014; Yıldız ve Büyükkasap, 2011) tarafından yapılmış bazı çalışmalara rastlanılmıştır. Öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri ile ilgili olan (Alharbi, 2015; Ashworth, 1992; Akcanca ve Cerrah-Özsevgeç, 2019; Atasoy, 2013; Ay ve Başbüyük, 2018; Daşdemir, 2018; Doğan & İlhan, 2016; Koçak, 2013; Koçak & Seven, 2016; Yıldız & Büyükkasap, 2011) bu çalışmalar ise üniversite öğrencileriyle yapılmış çalışmalardır. Yapılan bu çalışmalarda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğrencilerin ve öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerini arttırdığı gözlemlenmiştir. Özellikle Koçak (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarına öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinden mektup ve broşür ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin öğretmen adaylarının öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu belirtilmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İşbirlikli mektup yazma ve işbirlikli rapor yazma uygulamalarının öğretmen adaylarının akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının işbirlikli çalışma sürecinde birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleri, öğrenme eksikliklerini tamamlamaları, aralarında bireysel çalışmaya göre daha çok bilgi paylaşımının olması, yazma çalışmalarında zihinsel süreçlerini yoğun olarak kullanmaları, öğrenilen bilgileri raporda kısa ve öz şekilde bilimsel olarak yazmaları ve mektupta öznel biçimde yapılandırarak yazmaları nedenlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

İşbirlikli mektup yazma ve işbirlikli rapor yazma uygulamalarının öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir. Her iki uygulama da yaparak yaşayarak öğrenmenin temelde olduğu öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandıkları süreçte kendi duygu ve düşünceleriyle hareket etmeleri durumunun günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlarını artırdığı söylenebilir.

İşbirlikli mektup yazma ve işbirlikli rapor yazma uygulanan öğretmen adaylarının akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Her iki uygulamada da öğretmen adaylarının birlikte çalışmaları, yazma çalışmalarında zihinsel süreçleri aktif olarak kullanmaları ve bilgiyi yazarken istenilen tarzda yeni bir forma dönüştürürken içselleştirmeleri gibi nedenlerle akademik başarılarının benzer düzeyde etkilendiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumları arasında işbirlikli mektup yazma uygulanan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Mektup yazmada bilginin öznelleştirilmesi ve duyguların daha ön planda olması nedenleriyle duyuşsal özelliklerin gelişiminde daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mektup ve rapor yazma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının her iki yazma türünde de benzer düzeyde bir beceriye sahip olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmada uygulanan öğrenme amaçlı işbirlikli klasik rapor ve işbirlikli mektup yazma etkinliklerinin her ikisinde de öğrencilerin akademik başarılarında öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar gösteriyor ki yukarıda bahsi geçen uygulamalar lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik başarılarını olumlu şekilde artırmıştır. Literatür incelendiğinde bu tarz çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Oysaki öğrenme amaçlı yazma etkinliğinin lisans düzeyinde de öğrencilerin başarılarını artırdığı gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak özellikle soyut içerikli lisans derslerinde, öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanılması araştırmacılara öneri olarak sunulabilir.

**Katkı Beyan Oramı:** Yazarların her ikisi de makaleye eşit oranda katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

Akcanca, N. ve Ozsevgec, L.C. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerin değerlendirilmesine yönelik görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 214-233.

Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, 119-133.

- Alharbi, F. (2015). Writing for learning to improve students' comprehension at the college level. *English Language Teaching*, 8(5), 222–234.
- Ashworth, T.E. (1992). Using writing-to-learn strategies in community college associated degree nursing programs (Doctoral dissertation). Retrieved from [https://vtechworks.lib.vt.edu/osuLD5655.V856\\_1992.A849](https://vtechworks.lib.vt.edu/osuLD5655.V856_1992.A849).
- Aslan-Efe, H., Oral, B., Efe, R. ve Öner-Sünkür, M. (2011). The Effects of teaching photosynthesis unit with computer simulation supported cooperative learning on retention and student attitude to biology. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(2), 313-329.
- Atasoy, Ş. (2013). Effect of writing-to-learn strategy on undergraduates' conceptual understanding of electrostatics effect of writing-to-learn strategy on undergraduates' conceptual understanding of electrostatics. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 593-602.
- Atila, M.E., Günel, M. ve Büyükkasap, E. (2010). Betimleme modlarının öğrenme amaçlı yazma aktiviteleri içerisindeki kullanım varyasyonlarının ilköğretim kuvvet ve hareket konularının öğrenimi üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7, 113-127.
- Ay, A. ve Başbüyük, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkında görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 33-42.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Burton, L. and Morgan, C. (2000). Mathematicians writing. *Journal for Research in Mathematics Education*. 31, 429-453.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3-10.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Daşdemir, İ. (2014). The effect of letter-writing activities for learning purposes on them students' learning of the science course and scientific attitude, *Educational Research and Reviews* 9(19), 786-791.
- Doğan, Y. and İlhan, N. (2016). Prospective teachers' views related to using writing to learn activities in science and technology teaching course. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 1-22.
- Duymaz, N. (2011). *Hücre konusunun öğrenilmesinde öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin kullanımı ve analoji üretme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *Collage Composition and Communication*, 28, 122-128.
- Günel, M., Hand, B. and Gündüz, Ş. (2006). Comparing student understanding of quantum physics when embedding multimodal representations into two different writing formats: presentation format versus summary report format. *Science Education*, 90, 1092– 1112.
- Günel, M., Uzoğlu, M. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 379-399.
- Hand, B. and Choi, A. (2010). Examining the impact of student use of multiple modal representations in constructing arguments in organic chemistry laboratory classes. *Research in Science Education*, 40, 29–44.

- Huyugüzel Çavaş, P. ve Çavaş, B. (2014). *Fen eğitiminde duyuşsal özellikler: Tutum ve motivasyon. Fen Bilimleri Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. ve Öztürk, T. (2012). Günümüz dünya sorunlarına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2209-2224.
- Klein, P.D. (2000). Elementary students' strategies for writing-to-learn science. *Cognition and Instruction*, 18, 317-348.
- Koçak, G. (2013). *Tek boyutta hareket konusunda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin uygulanmasının fen bilgisi öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koçak, G. ve Seven, S. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme amaçlı yazma etkinlikleri hakkındaki görüşleri: tek boyutta hareket örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 253-268.
- McMillan, J.H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-Based inquiry*. (6th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Rivard, L.P. and Straw, S.B. (2000). The effect of talk and writing on learning science: an exploratory study. *Science Education*, 84, 566-593
- Tynjala, P. (1998). Writing as a tool for constructive learning: Students' learning experiences during an experiment. *Higher Education*, 36, 209-23.
- Uzoğlu, M. (2010). *Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet ve madde ünitesini öğrenmeye etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uzoğlu, M. (2014). Determining the effects of using different writing activities on the academic Achievements, secondary school 7th grade students and their attitudes towards the course. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1065-1070.
- Yıldız, A. ve Büyükkasap, E. (2011). Öğretmen adaylarının fotoelektrik olayını anlama düzeyleri ve öğrenme amaçlı yazmanın başarıya etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2259-2274.

## Extended Abstract

### Purpose

The main purpose of this study is to examine the effect of the collaborative learning writing activities of the prospective teachers who are studying in social studies education on the academic achievement of today's world problems. In line with this main purpose, the answers of the following questions were investigated.

1. Do collaborative letter and collaborative report writing practices have an effect on the academic success of prospective teachers?
2. Do collaborative letters and collaborative report writing practices have an effect on prospective teachers' attitudes towards today's world problems?
3. Is there a statistically significant difference between the academic achievements of prospective teachers who were applied collaborative letter and collaborative report writing?

Akdağ, S. ve Yıldız, E. (2020). İşbirliğine dayalı öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına yönelik akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi, 119-133.

4. Is there a statistically significant difference between the attitudes of the prospective teachers who are applied collaborative letter and collaborative report writing towards today's world problems?

5. Is there a statistically significant difference between the letter and report writing skills of the preservice teachers?

## **Method**

In this study, a quasi-experimental design with pretest posttest comparison groups was used (McMillan & Schumacher, 2006). In the study, it is aimed to determine which one is more effective in increasing the academic achievement of prospective teachers and their attitudes towards today's world problems from two different types of writing for learning purposes, which are applied together with the learning technique together with the learning technique.

## **Results and Discussion**

It was determined that collaborative letter writing and collaborative report writing practices significantly increased the academic success of prospective teachers. The reasons for this situation are that the teacher candidates support each other's learning in the collaborative work process, complete their learning deficiencies, share more information than individual work, use their mental processes intensively in writing studies, write the learned information scientifically in a brief and concise manner in the report, and write subjectively structured in the letter. can be said to originate.

It has been determined that collaborative letter writing and collaborative report writing practices significantly increase prospective teachers' attitudes towards today's world problems. It can be said that the situation of learners acting with their own feelings and thoughts in the process in which they construct the information themselves, which is the basis of learning by living by doing both practices, increases their attitudes towards today's world problems.

It was determined that there was no statistically significant difference between the academic achievements of prospective teachers who were applied collaborative letter writing and collaborative report writing. In both practices, it can be said that the academic achievements of prospective teachers were similarly affected by the reasons such as working together, actively using mental processes in writing studies and internalizing the information while transforming it into a new form in the desired way.

It was determined that there is a statistically significant difference between the attitudes of the prospective teachers towards today's world problems in favor of the pre-service teachers who are applied cooperative letter writing. It can be said that it is more effective in the development of affective characteristics because of the subjectiveization of knowledge and the fact that emotions are more prominent in letter writing.

It has been determined that there is no statistically significant difference between the letter and report writing skills of the teacher candidates. Accordingly, it can be said that pre-service teachers have a similar skill in both writing styles.

Significant differences were observed in favor of students in the academic achievement of students in both the classical report and collaborative letter writing activities for learning purposes. The results obtained from the study show that the above-mentioned practices have positively increased the academic success of prospective

teachers studying at the undergraduate level. When the literature is examined, it is seen that such studies are mostly carried out at primary education level. However, it has been observed that the learning writing activity also increases the success of the students at the undergraduate level. Based on the results obtained from the research, the use of writing activities for learning purposes, especially in undergraduate courses with abstract content, can be offered to researchers as a suggestion.

When the literature on Writing Activities for Learning Purposes is examined (Atila, Günel and Büyükkasap, 2010; Burton and Morgan, 2000; Cavkaytar, 2010; Daşdemir, 2014; Günel, Hand and Gündüz, 2006; Günel, Uzoğlu and Büyükkasap, 2009; Hand and Choi, 2010; Uzoğlu, 2014; Yıldız and Büyükkasap, 2011). However, no other similar studies were encountered regarding the collaborative writing activities discussed. Therefore, reference could not be made to other similar studies in the study. Undoubtedly, this situation influenced the way the discussion part of the study was handled.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırmanın Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 56785782-050.02.04-E.2000250444 sayılı ve 01.10.2020 tarihli etik kurul toplantısında etik kurallara uygun olduğu ifade edilmiştir.



**Araştırma Makalesi**

**PANDEMİ (COVID-19) SÜRECİNDEKİ UZAKTAN EĞİTİM  
UYGULAMALARINA İLİŞKİN LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİ  
GÖRÜŞLERİ**

**POSTGRADUATE STUDENTS' VIEWS RELATED TO APPLICATION OF  
DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID 19 PANDEMIC**

**Salih Zeki GENÇ**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye  
e-posta: szgenc@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-6839-8284

**Gizem ENGİN**

Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye  
e-posta: gizemozen@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2532-8136

**Tuğçe YARDIM**

Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye  
e-posta: yardimtugce@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3339-9639

Başvuru Tarihi: 18.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 26.11.2020

Doi:10.33418/ataunikkefd.782142

**Atıf/Citation:** Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 134-158.

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarını lisansüstü öğrenimine devam eden öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilme. Araştırma bir durum çalışmasıdır. Çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesinde yer alan Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören gönüllü 14 öğrenciden öğrenci günlükleri yoluyla veriler toplanmıştır. Günlük yazan 14 öğrenci içinden yine gönüllülük esasına göre belirlenen 7 kişiden yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak sürece yönelik görüşleri alınmıştır. İçerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarının verimini arttırdığını düşündükleri faktörler derslere fiziksel hazırlığın ortadan kalkması, ders kayıtlarının ve materyallerinin ulaşılabilir olması, öğretim elemanları ile iletişimin hızlanması, öğretim elemanlarının destekleyici tavır ve yeterlikleri, üniversitenin uzaktan eğitim uygulamalarına hızlı adapte oluşu, öğrencilerin nitelikleri, zaman-para-emek açısından ekonomik oluşu, ödevlerin öğrencileri derse hazırlaması/dersten kopmayı önlemesi, öğretimsel görevlere verilen geribildirimler, kaynaklara erişim kolaylığı sağlaması, online eğitimlere katılım fırsatı olarak ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim süreci üzerinde olumsuz etki oluşturan faktörler ise derslerin bir günde yoğunlaşması, artan ödev yükü, aile üyelerinin gürültüsü/dışarıdan gelen uyarılar, öğretimsel görevlerin yeterli açıklanmaması, teknolojiye aşırı maruz kalma, pandemi kaynaklı sorunlar, öğrenci nitelikleri, internet kaynaklı sıkıntılar, sistemsel-teknolojik sorunlar, yöntem ve tekniklerde tekdüzelik, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders içeriklerinin öğrenciler tarafından sunulması (kötü sunumlar) olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarının

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

verimini olumlu ve olumsuz etkileyen pek çok faktör olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Lisansüstü öğrenime devam eden öğrencilerin dijitalleşmenin hızla yaşandığı günümüzde uzaktan eğitimin sadece kriz dönemlerinde işe koşulan bir yol olmaması gerektiğini ve sürecin verimi için koşulların bir bütün olarak değerlendirilmesinin önemli olduğunu düşündükleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Covid-19, Pandemi, Lisansüstü Öğrenci

## Abstract

This study aims to evaluate application of distance education during the Covid-19 pandemic according to views of postgraduate students. The study is a case study. The data used in the study is obtained from two sources. The first one is student diaries of 14 volunteer postgraduate students from Çanakkale Onsekiz Mart University and the second source is semi structured interview forms applied to 7 postgraduate students among volunteer students. Content analysis and descriptive analysis are used to analyze the data. The findings of the data related to positive effects of distance education expressed by postgraduate students are: not requiring physical preparation for lessons, accessibility of course registration and materials, speed of communication with instructors, supportive attitude and competence of instructors, fast adaptation of universities to distance education, qualities of students, being economical in terms of time, money and effort, assignments being capable to prepare and connect students to lessons, feedback given to instructional tasks, easy access to source materials. Factors negatively affecting distance education are: intensity of lessons on a single day, an increased burden of assignments, noise from family members and other sources, insufficient explanation of instructional tasks, being over exposed to technology, problems caused by pandemic, student qualities, problems related to internet connection, problems related to software and technology, monotony in methods and techniques, overcrowded classroom sizes, presentations prepared by students (low quality of presentations). It is seen that students express that there are many factors that affect the efficiency of distance education applications positively and negatively. Graduate students think that distance education should not be a way to work only in times of crisis in today's world of digitalization and it was seen that they thought it was important to evaluate the conditions as a whole for the efficiency of the process.

**Keywords:** Distance Education, Covid-19, Pandemic, Graduate student

## GİRİŞ

2020 yılında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını sebebiyle yaşanan beklenmedik olaylar ve salgının seyrinin nasıl olacağı konusunda yaşanan belirsizlikler pek çok kurumu etkilediği gibi eğitim kurumlarını da derinden etkilemiştir (Can, 2020). Pandemi sebebiyle yaşanan can kayıpları, bulaş riskinin yarattığı kaygı insanlar üzerinde baskı oluşturmuş, dünya üzerinde farklı ülkelerde çeşitli kısıtlamalar yoluyla önlemler alınmaya çalışılmıştır. Bu kısıtlamalar eğitim kurumlarında da farklılaşmaların yaşanmasını zorunlu kılmıştır. Yaşanan olağanüstü durumlarda eğitim hizmetinin devamlılığını sağlayabilmek için devletten alternatif yollar geliştirmesi beklenmektedir (Kahraman, 2020; Zhou, Li, Wu ve Zhou, 2020). Sosyal izolasyon ve karantina gibi önlemlerin uygulanmasını gerekli kılan bu olağanüstü durumda eğitim kurumlarında uygulanan alternatif yollardan biri de uzaktan eğitim uygulamaları olmuştur (Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız, 2020; Hotar, Omay, Bayrak, Kuruüzüm ve Ünal, 2020).

Uzaktan eğitim dijitalleşmenin hızla yaşandığı günümüzde çağı yakalayabilme adına önemli uygulamalardan biri olarak görülmektedir (Aktaş vd., 2020). Uzaktan eğitim; zamanın ve mekanın sınırlarını ortadan kaldırarak, bireylerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemesini destekleyen eğitimlerin, eğitim materyallerinin ve kaynaklarının elektronik ortamda katılımcılara sunulduğu etkili bir yöntem olarak tanımlanabilir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Yaşanan herhangi bir beklenmedik durumda eğitim

faaliyetlerinin aksamadan devamını sağlamak uzaktan eğitimin amaçları arasındadır (Can, 2020; Kaçan ve Gelen, 2020; Karakuş ve Yanpar Yelken, 2020).

Türkiye Cumhuriyeti'nde de Covid-19 salgını eğitim kurumlarını her seviyede etkilemiş ve "stay at home- evde kal" çağrısı zaman ve mekan yönünden esneklik sağlayan uzaktan eğitim uygulamalarına geçişi zorunlu kılmıştır. Bu sebeple YÖK (2020a) öğrenme sürecinin aksamaması adına hızlı bir çalışma başlatmıştır. Uzaktan eğitim uygulamaları için YÖK (2020a) bünyesinde mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama olarak ifade edilen beş temel alanda kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Mevzuat düzenlemesiyle 2020 bahar yarıyılı ile sınırlı olmak kaydıyla altyapısı hazır olan tüm üniversitelerde, tüm alanlarda uzaktan eğitim uygulamalarına izin verilmiştir. 123 üniversite bünyesinde UZEM (Uzaktan Eğitim Merkezi) olduğu belirlenmiş ve diğer üniversitelere de gerekli desteklerin sağlanması için önlemler alınmıştır. Dijital Dönüşüm Projesi kapsamında halihazırda çok sayıda öğrenci ve öğretim elemanına eğitimler verildiği belirlenmiş ve pandemi sürecinde de "Dijital Çağda Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme" dersi ile bu desteklerin sürdürüleceği ifade edilmiştir. Ayrıca üniversitelerin kendi bünyelerinde de öğretim elemanlarına destek eğitimlerinin açılacağı belirtilmiştir. İçerik oluşturma konusunda da öğretim elemanlarına destek sağlanacak YÖK-Dersleri arayüzü ve TRT tarafından tahsis edilecek olan kanalda ortak derslerin yayınlanacağı duyurulmuştur. Uygulamaya ilişkin senkron ve asenkron faaliyetlere imkân tanınmış, uygulamalı derslerin teorik kısımlarının tamamlanması, uygulamalı kısımlarının ise uygun zamanda sıkıştırılmış olarak gerçekleştirilmesi istenmiştir. Lisansüstü düzeyde ise derslerin, tez savunmalarının, seminer sunumlarının vb. kayıt altına alınarak denetlenebilir olma ilkesi vurgulanmıştır.

UNESCO Türkiye Milli Komisyonu (2020), 30.03.20'de uzaktan eğitim uygulamalarının sağlıklı yürütülebilmesi için on öneri paylaşmıştır. Bu öneriler;

- 1- Kullanım için seçilecek yüksek ya da düşük teknolojileri belirlerken hazırlık durumunu inceleyerek, mevcut duruma en uygun olanların seçilmesi,
- 2- Öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına erişiminin garanti altına alınması için kapsayıcı önlemlerin alınması,
- 3- Veri gizliliği için gerekli önlemlerin alınması,
- 4- Uzaktan eğitim programlarının zamanlamasını planlarken paydaşlarla görüşmeler yapılarak bölgenin durumu, eğitim seviyesi vb. faktörlerin göz önünde bulundurulması,
- 5- Psiko-sosyal zorluklara karşı önlemlerin alınması,
- 6- Dijital araçların kullanımını konusunda destek eğitimlerin verilmesi,
- 7- Uygun yaklaşımların harmanlanarak, öğrencilere ve veriye aşırı yüklenmenin engellenmesi, uygulama ve platform sayısında sınırlamaya gidilmesi,
- 8- Uzaktan öğrenmeye ilişkin uygun kuralların belirlenerek öğrencilerin ihtiyaç duydukları geribildirimlerin sağlanması,
- 9- Uzaktan eğitim birimlerinin sürelerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine uygun olarak düzenlenmesi,
- 10- Öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticilerini kapsayan topluluklar oluşturularak süreçte karşılaşılan sorunların tartışılması şeklinde sıralanmıştır.

YÖK (2020b) 3 Mayıs 2020 tarihinde resmi sitesinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin yayınladığı durum tespitinde 127 devlet üniversitesinin ve 62 özel üniversitenin rektörlüklerinden istedikleri verilerin sonuçlarını paylaşmıştır. Bu bilgilendirmede, üniversitelerin uzaktan eğitime geçişlerinin oldukça hızlı gerçekleştiği,

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

bahar dönemindeki derslerin %90,1'inin uzaktan öğretimle açıldığı, bu derslerin %22'sinde canlı sınıf uygulamalarının yürütüldüğü, uygulamalara en yoğun "sosyal bilimler" alanında geçiş sağlandığı, değerlendirme ögesinin ağırlıklı olarak ödev ve projeler aracılığı ile işletildiği, öğretim elemanı ve öğrencilere bilgilendirme ve destek hizmetlerinin sağlandığı belirtilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecine hızlı ve etkili bir geçiş için YÖK ve YÖK'e bağlı üniversitelerin rektörlükleri tarafından ciddi çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin görüşlerine dayanan bir süreç değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

■ Lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre Covid-19 salgını sırasında işe koşulan uzaktan eğitim uygulamalarının verimini olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?

■ Lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre Covid-19 salgını sırasında işe koşulan uzaktan eğitim uygulamalarının verimini olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, pandemi (covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin Temel Eğitim/Sınıf Eğitimi lisansüstü öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu çalışmada lisansüstü öğrencilere göre Covid-19 sürecinde geçilen uzaktan eğitim uygulamalarının verimini etkileyen faktörler programın dört ögesi (bireylerin eğitim-öğretim süreci sonunda hangi noktaya ulaşmak/ulaştırılmak istediklerini gösteren hedefler, bu hedeflere hangi konuların işlenmesiyle ulaşılabileceğini gösteren konu listesine karşılık gelen içerik, sınıf içinde kullanılan strateji, yöntem, teknikleri ve sınıf içi yönetim yaklaşımlarını kapsayan eğitim durumları ve hedeflere ne kadar ulaşıldığını belirlemeye çalıştığımız değerlendirme ögesi) ve bağlam dikkate alınarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte programın dört ögesinin duyurulmasından işletilmesine kadar bazı farklılıkların olduğu açıktır. Örneğin, sınıf yönetimi yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimde farklılık göstermektedir. Öğrencilerin bu ögeler üzerinde hangi faktörlerin etkili olduğunu konusundaki görüşleri belirlenmek istenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

2020 yılında tüm dünyada korku uyandıran ve tüm sistemleri derinden etkileyen Covid-19 pandemisi eğitim sistemini de etkilemiş ve pek çok ülke çeşitli eğitim kademelerinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelmiştir. Bu çalışma hazırlanırken salgın sona ermiş değildir ve çağımızda gerek teknolojik gelişmelerin hızı gerekse öngörülemeyen bu gibi olağanüstü olayların tekrarlayabilme ihtimali uzaktan eğitim uygulamalarının olabileceği en iyi hale getirilmesi için çalışmaların yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluktan dolayı mevcut uygulamaların etkililiğini değerlendiren ve durum tespiti yapan araştırmalar önem kazanmıştır.

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada 2020 yılında yaşanan Covid-19 pandemisi sebebiyle Türkiye'de geçiş yapılan uzaktan eğitim uygulamalarını lisansüstü öğrenci görüşlerine göre değerlendirmek amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarının kendi çevresi içinde birden fazla veri kaynağı kullanılarak toplandığı bu çalışma nitel araştırma

yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında ele alınan durum (uzaktan eğitim uygulamaları) derine inilerek detaylı bir şekilde çalışılır. “Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.77). Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın günlük verileri Türkiye'nin batısında yer alan büyük bir üniversitenin lisansüstü bir programında 2019-2020 öğretim yılı bahar yarıyılında, ders döneminde olup öğrenimine devam eden 14 gönüllü öğrenciden toplanmıştır. Bu öğrencilerden 7 tanesi ile günlüklerin incelenmesinden sonra gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren öğrenciler eğitim fakültelerinin farklı lisans programlarını tamamlayarak Sınıf Eğitimi alanında yükseköğretimlerine devam etmektedir. Bu grubun seçilme sebebi kolay ulaşılabilir olmasıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

**Öğrenci Günlükleri:** Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerden Covid-19 sürecinde geçiş yaptıkları uzaktan eğitim sürecini ve bu süreci etkileyen değişkenleri ele aldıkları günlükler tutmaları istenmiştir. Günlüklerde, öğrencilerin programın dört ögesi olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Özellikle bu uygulamalar sırasında öğrencilerin hedeften haberdar olma, içeriğe erişim, konu işlenişinde kullanılan yöntem, strateji, teknik, öğrenme sürecinin yönetimi, değerlendirme tür ve objektifliğine ilişkin uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitim uygulamalarından farklılaşan noktaların, olumlu/olumsuz yönleri ve sürece yönelik önerilerini içtenlikle ifade etmeleri belirtilmiş ancak detaylı bir yönlendirme yapılmamıştır.

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları:** Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorular araştırma problemlerine yönelik olarak hazırlanmıştır. İlk olarak hazırlanan taslak form eğitim bilimleri alanında çalışan üç uzmana ve bir dil uzmanına okutulmuş gerekli düzeltmelerden sonra farklı bir üniversitede öğrenim görmekte olan bir lisansüstü öğrenciyle deneme görüşmesi gerçekleştirilmiş, yeterince açık olduğuna karar verilerek son şekli verilmiştir. Bu sorular hazırlanırken lisansüstü öğrencilerin programın dört ögesi uzaktan eğitim sürecinin oluşturduğu bağlam içerisinde değerlendirme yapmalarına hizmet edecek şekilde yazılmasına özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soru örnekleri aşağıda sunulmuştur:

- 1- Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenme-öğretme sürecinin verimini hangi değişkenlerin, nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
- 2- Uzaktan eğitim sürecinde içeriğin sunulması sürecinin verimini hangi değişkenlerin, nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

## **Veri Toplama Süreci ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili alanyazın taranmış, okunmuş ve önemli noktalar belirlenmiştir. Verilerin toplanacağı gruptaki lisansüstü öğrencilerden izin alınarak araştırma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılmak isteyen on dört öğrenciden uzaktan eğitim sürecindeki yaşantılarına ilişkin günlük tutmaları istenmiş, gerekli açıklamalar yapılmıştır. Günlükler mail aracılığı ile toplanmış ve çalışmaya katılım gösteren kişilerin gönüllü katılım gösterdiklerini günlüklerini gönderirken ifade etmeleri istenmiştir. Öğrenci günlükleri dört hafta sonunda tamamlanmıştır. Günlükler incelenmiş, tema ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve kodların daha detaylı anlaşılabilmesi için günlük yazan öğrencilerden gönüllü olan 7 öğrenci ile görüşülmüş ve görüşmeler kayıt altına alınarak gerekli analizler gerçekleştirilmiştir.

## **Araştırmanın Etiği**

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmış ve verdikleri bilgilerden kullanılmasını istemedikleri yerler olması durumunda kesinlikle kullanılmayacağı, çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları ifade edilmiştir. Günlük verileri katılımcılardan e-mail aracılığı ile toplanmıştır. Görüşmeler ise çevrimiçi bir uygulama aracılığı ile bilgi ve izinleri dahilinde kayıt altına alınarak toplanmıştır. Araştırmada katılımcı isimlerine yer verilmemiş, (günlükler için gönderildiği hafta ve günlük numarası, görüşmelerde ise görüşme sıra numarası kullanılarak) kodlama yapılmış ve veriler kullanılmıştır. Çalışmanın etik uygunluğunun tespiti için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Öğrenci günlük ve görüşme verileri üzerinde içerik analizi ve betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Verileri iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak analiz ederek tema ve kodları çıkarmış sonrasında bir araya gelerek ilgili tema ve kodlar tekrar değerlendirilmiştir. Araştırmanın anlaşılabilirliğini arttırmak adına çıkan kodlar doğrudan alıntılarla da desteklenerek sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Öğrenciler Covid-19 sürecinde fiziksel hazırlık, yolculuk gibi süreçlerin ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Süreci bu anlamda daha ekonomik bulduklarını belirtmişlerdir. Derslerin kayıt altına alınarak her an erişimlerine açık olmasının, çevrimiçi kaynaklara erişim kolaylığının, çevrimiçi ücretsiz eğitimlere katılım fırsatlarının oluşmasının akademik gelişimlerine katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Hedefe dönük ödevlerin akademik gelişimlerini desteklediğini, sürecin öğretimsel görevlere verilen geribildirimlerle, öğretim elemanlarının destekleyici tavırları ve iletişime açık oluşlarıyla kolaylaştığını belirtmişlerdir. Onlara göre, öğrencilerin araştırmaya dönük olma, yabancı dil yeterliliği gibi özelliklerinin gelişmiş olması da süreci olumlu etkilemektedir. Üniversitelerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına hızlı uyum sağlamanın öğretimsel süreci kolaylaştırdığını düşünmektedirler.

Lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre Covid-19 sürecinde geçilen uzaktan eğitim uygulamalarının verimini olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimini Olumlu Yönde Etkileyen Faktörler*

|  | Günlük Frekans (f) | Yüzde (%) | Görüşme Frekans (f) | Yüzde (%) |
|--|--------------------|-----------|---------------------|-----------|
| Derslere fiziksel hazırlığın ortadan kalkması                  | 5                  | 10.41     | 5                   | 16.12     |
| Ders kayıtlarının ve materyallerinin ulaşılabilir olması       | 10                 | 20.83     | 3                   | 9.67      |
| Öğretim elemanları ile iletişimin hızlanması                   | 1                  | 2.08      | -                   | -         |
| Öğretim elemanlarının destekleyici tavır ve yeterlikleri       | 23                 | 47.91     | 7                   | 22.58     |
| Öğretim sürecinin aksamaması/ Üniversitenin hızlı adapte oluşu | -                  | -         | 5                   | 16.12     |
| Öğrencilerin nitelikleri                                       | 1                  | 2.08      | 2                   | 6.45      |
| Ekonomiklik/zaman-para-emek                                    | 3                  | 6.25      | 4                   | 12.90     |
| Ödevlerin derse hazırlaması/dersten kopmayı önlemesi           | 1                  | 2.08      | 1                   | 3.22      |
| Öğretimsel görevlere verilen geribildirimler                   | 4                  | 8.33      | 1                   | 3.22      |
| Kaynaklara erişim kolaylığı sağlanması                         | -                  | -         | 2                   | 6.45      |
| Online eğitimlere katılım fırsatı                              | -                  | -         | 1                   | 3.22      |
| Toplam   | 48                 | 100       | 31                  | 100       |

Tablo 1 incelendiğinde lisansüstü öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinin verimini olumlu yönde etkileyen faktörler ve yüzdeleri: derslere fiziksel hazırlığın ortadan kalkması (günlük %10.41, görüşme %16.12), ders kayıtlarının ve materyallerinin ulaşılabilir olması (günlük %20.83, görüşme %9.67), öğretim elemanları ile iletişimin hızlanması (günlük %2.08, görüşme %0), öğretim elemanlarının destekleyici tavır ve yeterlikleri (günlük %47.91, görüşme %22.58), öğretim sürecinin aksamaması/üniversitenin hızlı adapte oluşu (günlük %0, görüşme %16.12), öğrencilerin nitelikleri (günlük %2.08, görüşme %6.45), ekonomiklik/zaman-para-emek (günlük %6.25, görüşme %12.90), ödevlerin derse hazırlaması/dersten kopmayı önlemesi (günlük %2.08, görüşme %3.22), öğretimsel görevlere verilen geribildirimler (günlük %8.33, görüşme %3.22), kaynaklara erişim kolaylığı sağlanması (günlük %0, görüşme %6.45), online eğitimlere katılım fırsatı (günlük %0, görüşme %3.22) dir.

### **Derslere Fiziksel Hazırlığın Ortadan Kalkması:**

Öğrenciler yüz yüze eğitimler için yol süresini de göz önünde bulundurarak daha erken kalktıklarını, giyinme, makyaj yapma gibi hazırlıklara daha fazla zaman, emek ve para harcadıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde bu hazırlıkların azalmasının süreci olumlu etkilediğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

Günlük 1.1. *“Uzaktan eğitimin en keyifli ve rahat kısmı sabah kalkıp hazırlanma derdinin olmaması. Bugün ilk dersime 20 dakika kala uyanmama rağmen geç kalma gibi bir durum oluşmadı. Hemen bilgisayarımı açıp Microsoft Teams uygulamasına giriş yaptım.”*

Günlük 1.6. *“Bugün sabah saat 11.00’de olan dersime 20 dakika kala uyandım. Uzaktan eğitimin en büyük nimeti kesinlikle bu. Hemen bilgisayarımı açtım Microsoft Teams uygulamasına giriş yapıp dersin başlamasını bekledim...”*

Görüşme K4. *“...benim birkaç arkadaşım gel-git yapıyordu uzak mesafeden derslere hayatta, bu uzaktan eğitim geldikten sonra ise artık böyle bi sıkıntı yok yani ben işte ben Muğla’dayım şu an, Çanakkale’de yapıyorum dersi, istediğim zaman derse girebiliyorum, istediğim zaman bağlantı sağlayabiliyorum, hiçbi sıkıntısı olmuyo. Büyük bi ekonomik açıdan acayip büyük bi katkısı olduğunu düşünüyorum bu konuda...Kılık kıyafet açısından, kamera açık olmadığı için ben açıkçası dikkat etmiyodum hiçbi zaman, rahat oluyodum yani. Evde normal giyindiğim tarzda geliyodum, dersime giriyodum. Okulda olsa mesela bu şekilde yapamayız. Ne kadar dursak da bi hazırlık oluyo, sonuçta toplu bi alana giriyoruz, okula gidiyoruz. E belli de bi artık yaşın verdiği olgunluk olduğu için kişiler arasına girdiğimizde kılık kıyafeti önceden ayarlamak zorundayız. Belli bi düzenimizle gitmek zorundayız...”*

Görüşme K6. *“..yani belirli bi kalkma, ders saati olunca bi program yapıp ona göre saatinizi kurup hazırlayıp, yol mesafeyi hesap edip okulunuza ona göre bi zaman, güne başlama zamanınız oluyo. Ama bu evdeyken, bu tabi ki daha konforlu hale geldiğini söyleyebilirim yani...”*

### **Ders Kayıtlarının ve Materyallerinin Ulaşılabilir Olması:**

Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde yapılan çevrim içi derslerin kayıt altına alınarak ders materyalleriyle birlikte sisteme yüklenmesinin ders sonrasında istedikleri zaman ulaşma kolaylığı sağladığını ifade ederek bunun öğrenmelerine önemli katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Günlük 1.8. *“Bugünkü dersler biraz aksilikle başladı, online derslerde bağlantı sık sık kopuyor bir ara bilgisayarım ekranı da bozuldu üstüne üstlük onu yapmaya çalışırken ders sona doğru geldi. Allahtan video kayıt ediliyor o yüzden sonradan dinleyebildim...”*

Günlük 2.5. *“İlk dersimle alakalı yaşadığım sorundan dolayı bir mutsuzluk yaşıyorum fakat ders videosunun kaydedilmiş olması kesinlikle bu süreç için büyük bir avantaj bu şekilde büyük bir eksiklik yaşamamış oluyorum ya da öğretmenimizin vermiş olduğu ödevin detaylarını tekrar tekrar görebiliyorum.”*

Görüşme K2. *“...Derslerin kaydedilmesi de evet avantaj. Çünkü diyelim ki o sırada bi şey oldu ders sırasında, izleyemedim ya da işte dinleyemedim, kaçırđım. Tekrar dönüp dinlemek avantajlı hocam”*

Görüşme K6. *“Ama yine de ders işledik sonuçta ve kayıtlı dersler istediğimiz zaman tekrar dinleriz uygun vakitlerimizde. O an ders online’ken anlayamadığımızı şimdi açıp öğrenebiliriz mesela bu avantajı var en azından”*



### **Öğretim Elemanları İle İletişimin Hızlanması:**

Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimin daha hızlı olduğunu öğretim elemanlarının teknolojinin çeşitli kanallarını kullanarak öğrencileriyle iletişim kurmaya açık davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Günlük 1.5. “...biraz yorucu lakin öğretmenlere ulaşabilmek işi kolaylaştırıyor.”

### **Öğretim Elemanlarının Destekleyici Tavrı ve Yeterlikleri:**

Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının kendilerine karşı oldukça anlayışlı olduklarını, onları desteklemeye ve süreci onlar için kolaylaştırmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir.

Günlük 1.14. “Online derslerin ilk gününden bu yana ise hiçbir öğretim üyemizle herhangi bir iletişim sıkıntısı yaşamadım, hatta herhangi bir sıkıntı veya sorunum olduğunda gönül rahatlığı ile hocalarıma iletebileceğimi ve onların da içtenlikle yardımcı olacaklarını biliyordum, çünkü onlar da bizlere bunu her zaman hissettirdiler ve hissettirmeye devam etmekte.”

Günlük 1.9. “Öğretmenimiz arada verdiği ödevlere ilişkin sorular yönelterek bir nevi ödevlerimizi yapma konusunda teşvik ediyor. Bunun işe yaradığını düşünüyorum. Ödev konusunda sorduğumuz sorulara veya ifade ettiğimiz önerilere önem göstererek cevaplar verdi. Bu sayede bir sorunla karşılaşırsam bunu rahatça ifade edebileceğim hissini oluşturuyor ve bu mutlu edici. Öğretmenimiz yeni fikirlere çok açık.”

Günlük 1.13. “Hocalarımız derslerde destek olması beni mutlu ediyor. Yaptığımız sunum esnasında konumuzu anlatırken hocamızın konumuzu detaylandırmamıza yardımcı olması çok güzeldi.”

Görüşme K2. “...Hocalarımız anlayışlıydı yani bi problem ya da sunuyla ilgili bi şey yaşadığımızda sisteme yükleme vesaire yardımcı oldular hani çok fazla. Ve dediğim gibi aksama yaşanmadı. O yüzden bizim için olumluydu bence hocam, yani süreç...”

Görüşme K5. “...hocamla iletişimim her daim devam etti. O da bana bu süreçte sağolsun çok fazla destek oldu. Benim de yalnız yaşadığımı bildikleri için yani her anlamda destek oldular. Hiçbi sıkıntım olmadı...”

### **Öğretim Sürecinin Aksamaması/Üniversitenin Hızlı Adapte Oluşu:**

Öğrenciler uzaktan eğitim sürecine üniversitelerinin hızlı uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Görüşme K4. “..Üniversitemiz bu konuda(uzaktan eğitim) başarılıydı bizim. Zaten yapılan bi ankette de ikinci olduğumuzu söylemişlerdi. Başarılıydı, ben de başarılı buldum...”

Görüşme K7. “Üniversite, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nin bu konuda gerçekten programlı ve profesyonel olarak işi yürüttüğünü düşünüyorum. Çünkü bizim süreçte bi kaybımız olmadı. Ve derslerde de devam, aynı şekilde işlenmesi gerektiği gibi planda devam ettiler.”

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

### **Öğrencilerin Nitelikleri:**

Öğrenciler yüksek olan yabancı dil yeterlikleri, özdüzenleme becerileri gibi bazı özelliklerinin süreçte kolaylaştırıcı olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Günlük 2.4. “ *Hoca bu derste ödev sürecini de çok iyi yönetmekteydi ve herkes adına gerçekten faydalı olabileceğini düşündüğüm iki ödev vermişti. Fakat arkadaşlarımdan bazıları İngilizce makale veya SSCI indeksli Türkçe makale bulmakta zorlandıklarını belirttiler. Ben İngilizce problemi yaşamıyordum fakat İngilizce’si iyi olmayan biri için zorlayıcı bir ödev olabileceğini düşündüm.*”

Görüşme K4. “*Öğrenci açısından da yani, katılımcı açısından da şunu düşünüyorum bu şekilde ders işlemek için kesinlikle hazırlık yapılmalı önceden. Mesela her ders için normalde, ama artık internet ortamından da hazırlıklar yapılması gerektiğini düşünüyorum*”

Görüşme K5. “*...mesela bizim bu işte bir dersimizde konuları araştırırken Türkçe çok fazla bilgiler yoktu hatta birkaç konuyu araştırırken neredeyse çok az bilgiye rastladığımı söyleyebilirim. Ama işte ben yabancı dilim olduğu için gerçekten o anlamda hiç sıkıntı çekmedim. Çünkü kolaylıkla istediğim siteyi açıp işte kendim gerek, kendim çevirebiliyordum.*”

### **Ekonomiklik/Zaman-Para-Emek:**

Öğrenciler bu süreçte üniversitede fiziksel olarak bulunma durumunun ortadan kalkmasıyla ulaşım için harcanan zaman ve paranın ortadan kalktığını ifade etmişler, bu durumu olumlu değerlendirmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Günlük 2.7. “*Her hafta farklı şehirden 3 saat kadar yol gelip derslere girip akşam 8 gibi otobüse binip eve dönmek zorunda kalıyordum ve gerçekten çok yorucu oluyordu. Artık o kadar yolu çekmek yerine evimde rahat rahat derslere katılıyorum ...*”

Görüşme K2. “*Okulöncesi öğretmeni olarak bir kurumda çalışmaya başladım. Yani işe girerken bu anlaşmayı sağlamıştım ama her hafta izin veremeyeceklerini söylemişlerdi. Açıkçası benim açımdan çok iyi oldu. Çünkü gündüz saatlerinde yüksek lisans derslerime katılırken, akşam da yani kendi sınıfımla olan online derslerimi yapabiliyordum. Çakışma durumu olmuyordu. Ya da bi şekilde hani evde olduğumuz için ayarlayabiliyordum. Ama eğer okul devam etseydi bu biraz da hani derse katılmam açısından sıkıntı olabilirdi benim için.*”

Görüşme K2. “*...İlk olarak ben ekonomiklik açısından büyük avantajı olduğunu düşünüyorum. Çünkü masrafların çoğunu ortadan kaldırıyor...*”

### **Ödevlerin Derse Hazırlaması/Dersten Kopmayı Önlemesi:**

Öğrenciler okuldan fiziksel olarak uzak kaldıkları bu süreçte verilen öğretimsel görevlerin onların süreçten kopmamalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Günlük 3.8. “*Uzaktan eğitimde var olan imkanlar dahilinde ders işlemek mümkün bunu görmüş olduk her hafta derse gelmeden önce bir şeyler hazırlamak derse karşı bizi daha zinde tutuyor. Ben bu noktada çok zevk alıyorum*”

Görüşme K6. “*Sürecin avantajları.., yine hiç yoktan ders, eğitimden kopmamış olduk. Sonuçta internetimiz, şey bu online eğitim diye bi şey olmasaydı okul*

*hayatından olurduk. Hiç yoktan derslerimize de girebildik. Yine iletişimimizi de kurabildik hocalarımızla”*

### **Öğretimsel Görevlere Verilen Geribildirimler:**

Öğrenciler öğretim elemanları tarafından tamamladıkları öğretimsel görevlere verilen geribildirimlerin süreci olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Günlük 3.4. *“Hoca bana söz vermeden önce de bu haftaki ödevimi yaptığım İngilizce çeviriler ve kullandığım kaynaklar dolayısıyla beğendiğini belirtti. Bu durum da beni motive etmiş oldu.”*

Günlük 1.6. *“Benim grubumun sunum yapacağı zaman hazırladığımız slaytı grup arkadaşlarımızdan biri mail atarak eksik bir nokta ya da düzeltilmesi gereken bir yer olup olmadığı hakkında hocamıza danıştı. Hocamız bu konuda ilgili olduğu için bize hemen geri dönüş sağlamıştı ve son dakikaya kalan bir şey olmadı”*

Günlük 1.14. *“Haftalık ödev göndermiş olduğumuz bir derste de hocamız bizlere ödevlerimizi inceleyip, pekiştireç şeklinde geri dönütler vermektedir. Bu da böyle bir durumda bizlerin derslere daha da motive olmasını sağlamaktadır”*

Görüşme K5. *“.... senin ödevinde şu kısmı çok beğendim, ödevde burdan veya derse burdan başlayabilir miyiz?” gibisinden de geri dönütleri de oldu aynı şekilde”*

### **Kaynaklara Erişim Kolaylığı Sağlanması:**

Öğrenciler süreçte özellikle çevrimiçi kaynaklara erişim sıkıntısı yaşanmamasının eğitim öğretim sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Görüşme K4. *“...Gerek okulumun kütüphanesi, dijital kütüphanesi, gerekse çeşitli platformlardan e-kaynakların çoğuna ulaşabiliyordum. Bu konuda, erişim konusunda bi sıkıntı yaşamadım bu sürede. Aksine daha da yararı oldu. Herhangi bi ulaşım sorunu yaşadığımda hocalarımdan link isteyebiliyordum mesela ders esnasında. Çeşitli yollarla sağlıyolardı bana.”*

Görüşme K7. *“Kendi şifrelerimizle ulaşabildiğimiz için o veri tabanlarına ben çok fazla bi sıkıntı yaşamadım açıkçası. Aksine düşündüğümde daha böyle..., şöyle bi şey oldu, belki de farkında olmadan farklı araştırma sitelerine vesaire üniversitelerin kütüphanelerine girdikçe bi işte araştırma konusu için giriyorum orda bi şey ilgimi çekiyo başka bi kaynağa atıyo beni diğeri farklı farklı kaynaklara ulaştım istemeden de olsa. Ama bu tabi ki memnuniyet. O anlamda ben çok bi kısır bi şey yaşamadım o anlamda mutluyum aksine merakımı arttırdı. Yani bazen aklıma gelmiyecek üniversitelerin ya da ülkelerdeki kaynaklarına ulaşabildim. Merak ettim. İngilizceyi..., ingilizcem farkında olmadan böyle kelime olarak haznemin geliştiğini hissediyorum yani zihnimde kelimelerin. Çünkü sürekli bi çeviri yapıyoruz programlarla. O şekilde katkısı olduğunu düşünüyorum yani”*

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

### Online Eğitimlere Katılım Fırsatı:

Pandemi sürecinde çevrimiçi eğitimlere katılım fırsatının yakalanmasının süreci kolaylaştırdığı da ifade edilmiştir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Görüşme K3. “Üniversitemizin kendi sayfasını takip ettim sürekli oradan online eğitimler oldu. Ve bu online eğitimlere katılmak bana araştırma yapmak, sürekli bilgisayar üzerinden araştırma yapmak açısından çok yardımcı oldu.”

Öğrenciler pandemi sürecinde uzaktan eğitimle yürütülen derslerin bir günde yoğunlaşmasının, artan ödev yükünün, aile üyeleriyle tekrar bir arada olmalarının, görevlere ilişkin yapılan yetersiz açıklamaların, kendilerinin bazı yetersizliklerinin, sınıf mevcudunun fazlalığının, teknolojik bazı aksaklıkların süreçte verimi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Covid-19 sürecinde geçilen uzaktan eğitim uygulamalarının lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine göre verimini olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Lisansüstü Öğrenci Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim Sürecinin Verimini Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler*

|  | Günlük<br>Frekans (f) | Yüzde<br>(%) | Görüşme<br>Frekans<br>(%) | Yüzde<br>(%) |
|--|-----------------------|--------------|---------------------------|--------------|
| Derslerin bir günde yoğunlaşması                                   | 13                    | 10.83        | 1                         | 2.04         |
| Artan ödev yükü  | 11                    | 9.16         | -                         | -            |
| Aile üyelerinin gürültüsü/dışarıdan gelen uyarılar                 | 11                    | 9.16         | 4                         | 8.16         |
| Öğretimsel görevlerin yeterli açıklanmaması                        | 4                     | 3.33         | 5                         | 10.20        |
| Teknolojiye aşırı maruz kalma                                      | 9                     | 7.50         | 3                         | 6.12         |
| Pandemi kaynaklı sorunlar  | 6                     | 5            | 7                         | 14.28        |
| Öğrenci nitelikleri  | 1                     | 0.83         | -                         | -            |
| İnternet kaynaklı sıkıntılar                                       | 14                    | 11.66        | 6                         | 12.24        |
| Sistemsel-teknolojik sorunlar                                      | 25                    | 20.83        | 5                         | 10.20        |
| Yöntem ve tekniklerde tek düzelik                                  | -                     | -            | 4                         | 8.16         |
| Sınıf mevcutlarının fazlalığı                                      | 7                     | 5.83         | 4                         | 8.16         |
| Ders içeriklerinin öğrenciler tarafından sunulması (Kötü Sunumlar) | 19                    | 15.83        | 10                        | 20.41        |
| Toplam   | 120                   | 100          | 49                        | 100          |

Tablo 2 incelendiğinde lisansüstü öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinin verimini olumsuz yönde etkileyen faktörler ve yüzdeleri: derslerin bir günde yoğunlaşması (günlük %10.83, görüşme %2.04), artan ödev yükü (günlük %9.16, görüşme % - ), aile üyelerinin gürültüsü/dışarıdan gelen uyarılar (günlük %9.16, görüşme % 8.16), öğretimsel görevlerin yeterli açıklanmaması (günlük % 3.33, görüşme %10.20), teknolojiye aşırı maruz kalma (günlük %7.50, görüşme %6.12), pandemi kaynaklı sorunlar (günlük % 5, görüşme %14.28), öğrenci nitelikleri (günlük % 0.83, görüşme % - ), internet kaynaklı sıkıntılar (günlük %11.66, görüşme %12.24), sistemsel-teknolojik sorunlar (günlük %20.83, görüşme %10.20), yöntem ve tekniklerde tekdüzelik (günlük % -, görüşme %8.16), sınıf mevcutlarının fazlalığı (günlük %5.83, görüşme

% 8.16), ders içeriklerinin öğrenciler tarafından sunulması (kötü sunumlar) (günlük %15.83, görüşme %20.41) dır.

### **Derslerin Bir Günde Yoğunlaşması:**

Uzaktan eğitim derslerinin çok az aralıklarla yapılmasının öğrencilerin süreçten aldıkları verimi düşürdüğü ifade edilmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Günlük 1.6. “... İlk üç dersimiz aralıksız olarak biri bitip diğeri başladığı için yorucu oluyor. Ders başlayacak kaçırmayayım kaygısıyla lavaboya gidemedim...”

Günlük 4.2. “Genelde ilk üç dersimiz peş peşe olduğu için bir aramız olmuyordu. Bir kahve, çay içecek, lavaboya gidecek vakit olmaması beni geriyordu. Evde olsam bile, ders başlar, bir şey kaçırdım ya da ders esnasında olurda hoca bana bir şey sorar ve o arada çay almaya gitmiş olurum dersi dinliyor olsam bile 2 dakika bilgisayar başında olmayınca dersi dinlemiyorum, bilgisayarı açtım bırakıp gittim sanılır diye korkuyorum. Bu açıdan yarım saatlik ara insana büyük bir nimet gibi geliyor.”

Görüşme K1. “Gün içersinde dört tane dersimiz oluyodu. Ve ilk üç derse, öyle söylüyüm ilk üç dersimizin aralığı yok gibiydi. Birinci ve ikinci dersimizin arası çok kısıydı. Yani zaten sabah kalkıp kahvaltımı ettikten sonra ilk derse katılıyodum ben. Bu ilk iki dersin arasında da yani kahve içme kadar bi fırsatımız oluyodu en fazla, hani bazen onu bile yapamıyoduk. İkinci ve üçüncü dersimizin arası da aynı şekilde hatta bazen ikinci dersimiz bitmeden üçüncü dersimizin saati geliyodu ve dersi bölüp işte hocamızdan “kusura bakmayın hocam” diyerekten hani dersten çıkmamız gerektiğini belirtiyoduk.”

Görüşme K5. “Ders sürecinin verimli ilerleyebilmesi için.., yani şu şekilde baktığımızda, dediğim gibi bizi en olumsuz etkileyen şeylerden birisi derslerin yani ilk 3 dersin arasının tamamen sadece 10 dakika arayla yapılyo olmasıydı. Yani bu bizim gerçekten hem modumuzu hem enerjimizi düşürmüş oldu.”

### **Artan Ödev Yükü:**

Uzaktan eğitim sürecinde artan ödev yükünün bazı öğrenciler için yorucu olduğu ifade edilmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Günlük 2.6. “Bu dönem gerçekten çok fazla ödevlerim vardı ve bu ödevler zorluyordu artık yorulmuştum”

Günlük 3.2. “Ders bitiminin ardından kısa bir ara verdikten sonra tekrardan ödev yapmaya başladım. Ödevlerin yetişmemesi canımı sıkıyor. Kendime doğru düzgün vakit ayıramıyorum. Bir yandan ödevlerden kurtulacağım için uzaktan eğitimin bitmesine seviniyorum. Bir yandan da bu ortamı özleyeceğim için üzülüyorum.”

### **Aile Üyelerinin Gürültüsü/Dışarıdan Gelen Uyanlar:**

Lisansüstü öğrencilerin birçoğu pandemi sürecinde ailesiyle beraber yaşamaya başlamıştır. Ev ortamındaki kişi sayısının artması, gürültü vb. değişkenlerin bazı öğrenciler için zorlayıcı olduğu ifade edilmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Günlük 2.2. *“Ama buna mecbur kaldım çünkü küçük kardeşimin daha çok ihtiyacı olduğunu düşündüm ve bilgisayarı ona verdim ilk iki ders saatinde. Tabii evde olduğumuz için belli bir düzenim yok. Kimse bana göre hareket etmiyor. Herkesin kendine göre işleri var. Bizim her cuma günümüz yorucu geçer zaten... Yok kapı çalıyor yok biri bir şey istiyor yok biri sesleniyor... Zaten sunumlar uzun ve odaklanamıyorum, bir de biri dikkatimi dağıtınca iyice gidiyor hevesim.”*

Günlük 1.7. *“Çünkü annemin telefonu çalıyor veya televizyon açık oluyor ya da annem, ses ve görüntünün kapalı olduğunu söylememe rağmen sürekli kısık sesle konuşarak ses gidiyor mu diye soruyor. Bu da benim dikkatimi dağıtıyor”*

Görüşme K1. *“Ama şöyle ev ortamında olduğumuz için tabii bu süreçte ben de bitakim şöyle sorunlar yaşamış oldum. Mesela biz iki katlı bi evde oturuyoruz. Ben üst kata çıkıyorum derse başlamadan önce, derslere üst katta katılıyorum. Ailemin de bundan haberi var ama bazı zamanlar unuttukları olabiliyo. Mesela bi derste babam gelmişti ve görüntülü bir şekilde katılıyodum derse hani böyle ilginç olmuştu. Hani unutmuş o da ve yanıma uğramış, öyle söylüyüm. Böyle olunca tabii insanın dikkati de dağılıyo. Bu şekilde yani”*

Görüşme K7. *“...mesela evde olduğumuz haliyle atıyorum kapı çalıyor, dışardan bi ses geliyor, aile bireylerinden biri sesleniyo kalkmak zorunda kalıyorsunuz falan, kendimi de dahil ediyorum o anlamda hep böyle sıkıntılar olduğunu, birbirimize hissettirmeden de olsa böyle bi hareketliliğin olduğunu düşünüyorum yani...”*

### **Öğretimsel Görevlerin Yeterli Açıklanmaması:**

Bazı öğrenciler öğretimsel görevlerin yeterince açıklanmamasının süreci zorlaştırdığının ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Günlük 2.7. *“Mesela bir hocamız ödev verdi ancak bir açıklama bile yapmadı. Hepimiz nasıl yapacağız diye günlerce uğraştık, birbirimize sorduk. Ödev verilmesi iyi ancak gerekli bilgilendirmeler gerekli yönlendirmelerin yapılması gerekiyor. Günlerce emek verdik ama çokta yüksek bir puan almadığımı gördüm. Halbuki çok emek verdim ve daha yüksek bir puan almayı beklerdim. Sınavların daha objektif değerlendirildiğini ödevlerde ise biraz daha az analiz yapıldığını düşünüyorum.”*

Günlük 2.11. *“...Öğretim üyelerinin dersi yürütme ile ilgili yeterliliklerini yeterli düzeyde buluyorum fakat bazen yapacağımız ödevler ya da çalışmalar ile ilgili açıklamalar konusunda sorunlar yaşayabiliyoruz...”*

Görüşme K1. *“Vize ve final ikisi de ödev sistemine döndü. Yani örnek vererek gidiyim size. Mesela bi dersimizin vize ödevi bize verildi. Yani Teams üzerinden gördük biz önce daha sonra hocamız açıkladı ama yeterince açık değildi ve biz gerçekten ödevi yaparken bocaladık ve hocanın istediği kriterler ne, işte hangi örnekleri vermeliyiz ya da gerekli miyiz şeklinde biraz problem yaşamış olduk o ödevimizde. Yani değerlendirme kriterleri açıkçası çok bariz bi şekilde bize sunulmadı. Genel anlamda da aslında sunulmadı”*

Görüşme K3. *“...Hani yani mesela şu bölüm diyelim ki 100 üzerinden değerlendiriliyorsa 30 puan, şu bölüm şu puan, veya 30 puansa bölüm “sen bu puandan 25 puan aldın” böyle ayrıntılı bi değerlendirme hani olmadı açıkçası. Yani öncesinde de kendi lisans sürecinde de böyle bi değerlendirmeyle karşılaşmamıştım açıkçası.”*

Görüşme K4. “...Ödevler konusunda, verme şekilleri ve ödevler konusunda hiçbi sıkıntım yok. Sadece formatlar konusunda mesela; benim daha önceden yaptığım bi sunumun ödevi isteniyo mesela. Ben o sunumu, kayıtlarımı tekrardan açmak zorundayım, açtıktan sonra mesela ben o sunumu 15 dakika yapmışım ama benim onu bi final ödevi şimdi 5-6 sayfa olamaz, belli bi formata dönüştürmek zorundayım. Bu konuda zorluklarımız oluyo...”

### **Teknolojiye Aşırı Maruz Kalma:**

Pandemi sürecinde öğrencilerin sürekli ekran karşısında olmalarının yarattığı rahatsızlıklar süreci olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Günlük 2.1. “Bu dersin en kötü özelliği son ders olması son derse kadar yoruluyorum ve sürekli bilgisayara bakmak ve dinlemek beni yoruyor. Normalde bilgisayar ekranına o kadar fazla bakmadığım için böyle olduğunu düşünüyorum”.

Günlük 1.8. “Mesela bilgisayara uzun süre bakmamın yasak olduğu bir rahatsızlığım var ve çok zorlandım bugün. Gözlerim çok ağrıdı ve rahatsızlanıcam diye çok tedirgin dinledim”

Görüşme K3. “...kendi masamı filan başka bi odaya kurdurdum. Hep ordan bağlandım. Hani böyle rahat bi pozisyonda değildim. Sandalyede filan oturdum. Hatta annem bana üzülüp, hep sandalyede oturduğum için bi koltuk koymamızı teklif etti ama koltukta olunca insan bi süre sonra dikkati dağılıyo hep böyle hani dikkatle dinlemeye çalıştım...”

Görüşme K7. “...sürekli bi bilgisayarla karşı karşıyayız. O yüzden fiziksel olarak ve mesela vücut olarak yorulduğumu da çok hissettim. Özellikle benim kronik bi rahatsızlığım var o da benim uzun süre bilgisayara bakmamı engelliycek bi rahatsızlık aslında. Ama sağlıklı bi şekilde ara ara kendimi kontrol ederek bu süreci geçirmeye çalıştım mesela o açıdan da zorlandım. ”

### **Pandemi Kaynaklı Sorunlar:**

Uzaktan eğitim sürecinin verimini pandeminin doğasından kaynaklanan sorunların etkilediğini ifade eden öğrenciler de olmuştur. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Günlük 1.8. “...her zaman yüz yüze iletişimin daha iyi olacağını düşünüyorum evet ama insanlarla çay, kahveyle arkadaşlarımla sohbet etmenin eksikliğini hissediyorum.”

Günlük 3.5. “Bu hafta ben Covid-19 pandemisi sebebiyle 15 gün boyunca iş yerimde kaldığım için online eğitime iş yerimden katıldım.”

Görüşme K5. “Ama uzaktan eğitim sürecinde yani böyle bi şey olmadı. Hatta böyle kalkarken bile belki sürekli evde olduğumuz için artık bi psikolojik bunalım hali diyim yani tabiricaizse, olduğu için böyle derslere girmekte aslında çok zorlandık.”

Görüşme K7. “...evde kalmanın etkisi, sıkıntıları tabi ki oluyo. İnsan., insanoğlu dışarıya sürekli bi, balkon bile yetmiyo artık. Yani nefes almak için dışarı çıkmak istiyosunuz kapıdan dışarı. Evde kalmak sürekli bi dışarı çıkma korkusu yaratıyo, oluşturdu insanlarda farkında olmadan”

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

### **Öğrenci Nitelikleri:**

Uzaktan eğitim sürecinin verimi üzerinde lisansüstü öğrencilerin nitelikleri olumsuz etkilerde yaratabilmektedir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Günlük 4.12. *“Dersin yarısında arkadaşım arayıp dersin bitimine yakın bana haber versene biraz işim var dedi. Bu hep yaptığımız bir şey. Birimizin işi varsa diğeri ders bitimine yakın onu arayıp haber veriyor. Çünkü ders bittiğinde biz oturumdan çıkmadan hocamız dersi sonlandıramıyor. Dersi dinlemediğimizin anlaşılmasında için kendi aramızda böyle bir yöntem geliştirmiştik. Tabi bu her derste işe yaramıyor. Yakın arkadaşınla aynı seçmeli dersleri almıyorsan ya da ders sunum şeklinde işleniyorsa bu yöntem işe yaramıyor.”*

### **İnternet Kaynaklı Sıkıntılar:**

Bazı öğrenciler internet kaynaklı sıkıntıların süreci zorlaştırdığının ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Günlük1.3. *“İnternette kaynaklanan sorunlar uzaktan eğitimden aldığım verimi etkiliyor. Motivasyonumu düşürüyor ve derslere isteksiz girmeme neden oluyor.”*

Günlük 3.1. *“Bu haftanın ilk dersine canım istemediği için girmedim. İkinci derse girdim fakat internet bağlantımda bir sıkıntı olduğu için derste bağlantım koptu. Tekrar girmeye çalıştım fakat giremedim. İnternetimizdeki sıkıntı hala devam ediyordu.”*

Görüşme K3. *“Bu yüzden mesela internet sıkıntısı yaşadım bi süre. Ortak bi internet kullanıyoduk, o yüzden hani sıkıntılı oldu. Yeni internet bağlantısı almaya çalıştım ama bu pandemi sürecinde herkes evine internet bağlantısı yapmak istediğinden dolayı bu süreçte çok zorluk yaşadım. Yani mesela araştırma yapmak istiyorum ama internet çekmiyo. Hani internete, modemim olduğu yere yakınlaşıyorum uzaklaşıyorum filan, bu açıdan sıkıntılı oldu.”*

Görüşme K4. *“...Ama bazı arkadaşlarımı biliyorum mesela bu internet üzerinden kurulan bi sistem sonuçta. Mesela bazen bazı arkadaşlarımız derse giremedi, sistem almadı. Ve yahu da evde Wifi yani herkes internete bağlı, internet bazen bazı arkadaşlarımızda gitti, o an bağlantısı koptu dersten çıkmış gibi oldu yani tamamıyla.”*

### **Sistemsal-Teknolojik Sorunlar:**

Bazı öğrenciler sistemsal-tekniik sıkıntıların süreci zorlaştırdığının ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Günlük1.4. *“...Bu günkü derslerimde de bu sıkıntıyı çok yaşadım. Bağlantı sık sık donuyor. Bu da konuşmalardaki üç – dört cümleyi kaçırmama neden olabiliyor. Normal öğretimden en büyük farklardan birisi bu çünkü sınıfta konuşmaları duyma konusunda hiçbir sıkıntı yaşanmıyor.”*

Günlük 3.9. *“Birkaç mikrofon açık olduğunda dersin işlenişi esnasında cızırtılı bir ses oluşuyor. Bu sesin sistemden kaynaklı veya arkadaşlarımızın kullanmış olduğu mikrofondan kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Bu ses kimi zaman birkaç kişi sisteme sesli bağlanınca duyuluyor kimi zamansa tek kişi konuştuğunda dahi duyulabiliyor. Sistemdeki en önemli sıkıntının hocalarımızın veya arkadaşlarımızın slayt paylaştığı sırada olduğunu düşünüyorum. Slaytlarda*



*donma gerçekleşiyor ve bu donma birkaç dakika kadar sürebiliyor. Bu sorun dersi takip etmemi zorlaştırıyor ve derse olan güdülenmemi azaltıyor.”*

*Görüşme K2. “...burda hani sistemin de verdiği bi dezavantajdan dolayı ya açınca görüntülerimizi ya da sesimizi bi ses gitmesi oluyo ya da sunu geç geliyo. O yüzden bütün herkes seslerini ve görüntülerini kapatıp ders işliyoduk. Sadece sunum yapıcak arkadaşımız ya da hocamız açıyodu sesini ya da görüntüsünü. Bu sefer sınıf ortamındaki gibi yüz yüze iletişim olmadığı için pek sağlıklı olduğunu söyleyemem hocam”*

*Görüşme K4. “...Ve telefonda çeşitli dikkat dağıtıcı unsur çok fazla. Whatsapp’tan bi mesaj geliyo atıyorum üstten, o anda ben dersten kopuyorum yalan yok. Ve yahu da bi an canım instagrama girmek istiyoy, bi anda giriveriyorum instagrama. Dersten kopmalar çok fazla oluyodu. Bu tarz dezavantajları çok fazlaydı”*

### **Yöntem ve Tekniklerde Tekdüzelik:**

Bazı öğrenciler uzaktan eğitim sürecin strateji, yöntem ve tekniklerde tekdüzelik olduğunu bu durumun süreci zorlaştırdığının ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

*Görüşme K1. “Sonuç olarak yani bütün hocalarımızın aldığı eğitimler örgün eğitimde gerçekleştirilecek stratejilere, tekniklere yönelikti öyle söylüyüm. Bu anlamda hocalarımızın kendilerini geliştirmesi gerektiğine inanıyorum. Yani sonuç olarak eğitim bilimleri kapsamında birçok öğretim yöntemi var. Ve bu yöntemlerin bazıları yalnızca sınıfta kullanılabilirken bazıları sınıf dışında da uygulanabiliyo biliyoruz ki. Ve uzaktan katıldığımız için bu derslere, tabi evlerimizde katılıyoruz haliyle. Bu anlamda nasıl teknikler, nasıl stratejiler izlenmeli, bunları iyi bir şekilde değerlendirmek gerektiğine inanıyorum. Derslerimizdeyken tabi örgün eğitim okuldayken, çeşitli etkinlikler yapabiliyoduk sınıfımızda, sınıflarımızda. Ama uzaktan eğitim sürecindeyken bu tarz etkinlikleri hiç yapmadık. Ve hocamızın da bu etkinlikler anlamında çok yeterli olduğunu düşünüyorum normal şartlardayken. Ancak bunu uzaktan eğitim sürecine yansıtamadığını düşünüyorum.”*

*Görüşme K4. “Uzaktan eğitim sürecinde ders işleme sürecinde yeni tekniklerin geliştirilmesi gerektiğine inanıyorum mesela. Hem hocalarımızın yeni teknikler bularak ders işleme sürecini daha çeşitlendirmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

### **Sınıf Mevcutlarının Fazlalığı:**

Öğrenciler sınıf mevcudunun fazlalığının süreci zorlaştırdığının ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

*Günlük 2.12. “Seçmeli derslerimizde sınıfta daha az üye olduğu için katılım hem daha çok hem de daha kolay olabiliyor.”*

*Günlük 2.7. “...ilk iki dersimiz zorunlu ders olduğu için 35 kişi gibi bir katılım sağlanıyor. Bu kadar çok kişi olduğu zaman derse katılım sağlayamıyoruz konuşamıyoruz. Sadece her hafta grup olarak sunum yapan kişiler hazırladıkları sunumu bize okuyorlar bizde dinliyoruz. Yaklaşık 3 saat telefona bakıp birisini dinlemek oldukça zor”*

*Görüşme K1. “...Sayı anlamında yani bence 20 kişiyi geçmemeli hatta bence 20 kişi bile fazla hocam. Yani bi sınıfta işlenen dersin 15 kişiyle sınırlı kalması*

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

*gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dediğim gibi yani uzaktan olduğu için ekrandan sunumlar vesaire çok etkili olmuyo.”*

*Görüşme K6. “Ama online eğitimde şimdi benim de aklıma bi şey geliyo mesela bizim sınıfımız 36 kişiydi, 40 kişiye yakındık. Hoca bi şey anlatırken veya arkadaşlar, araya bi şey eklemek istedim ama ekleyemiyodum mesela. Şimdi diyodum hani insanları sıkıyım burda bağlanıp, hani biri bi şey der mi, nolur hani hoca da belki istemez katılmamı falan, öyle zorluklarını yaşadım ben kendimce. Kafama takılan bazı şeyleri sormadım mesela. Ya aklıma bi yorum katmak geliyo, katmadım. Kendi sunumumda sadece konuşabildim”*

### **Ders İçeriklerinin Öğrenciler Tarafından Sunulması (Kötü Sunumlar):**

Uzaktan eğitim sürecinin verimini ders içeriklerinin öğrenciler tarafından sunulmasının (kötü sunumlar) olumsuz etkilediğini ifade eden öğrenciler de olmuştur. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

*Günlük 1.6. “Zaten ders her hafta bir grubun sunum yapması şeklinde ilerlediğinden daha çok hoca söze katılınca dikkat kesiliyorum. Ayrıca sunumları kaçırma gibi bir sıkıntı olmuyor hocamız zaten arkadaşların hazırlamış olduğu slaytları sisteme yüklüyor ve bizlerde istediğimizde bu slaytlara ulaşabiliyoruz bunun vermiş olduğu bir rahatlıkta var tabi. Sınıf ortamında olsa ister istemez etkileşim daha fazla olduğu için insan kendini sunum yapan kişiyi dinlerken buluyor”*

*Günlük 1.9. “Sunum yapacak kişiler kendilerini tanıtarak slaytları okumaya başladılar. Slayt içerikleri çok uzundu ve okudukları için takip etmek gittikçe zorlaştı. Slaytları okumak yerine en önemli noktaları söylemelerini isterdim.”*

*Görüşme K5. “Ppt yani, ppt'nin formatı, rengi, atıyorum sayfadaki yazılar o bile çok önemli yani bi arkadaşlarımızın yaptığı sunumdan birinin arka planı tamamen sapsarıydı ve çok fazla yazı vardı. Bu beni çok rahatsız etti, ben o gün tamamen kıstım yani, sesi kıstım ve hiç dinlemedim diyebilirim. Çünkü arka plan çok rahatsız ediciydi benim için.”*

*Görüşme K3. “Ama mesela bazı durumlarda kendi sınıftan arkadaşlarımız mesela konuları var, onlar anlatıyorlar, tabi öğretmenlerimiz de dahil oluyo yönlendiriyö ama o süreçler çok zor oluyo. Çünkü mesela bi slayt var diyelim ki 100 sayfalık bir slayt. Bunu uzaktan bir şekilde takip etmesi açıkçası biraz nasıl diyim sıkıcı oluyo. Çünkü sürekli bilgisayara bakıyosun ve 100 sayfalık bir slayt. 100 sayfa olduğunu da görüyorsun, bir sayfada çok fazla yazı var”*

*Görüşme K7. “Sunum halinde yapılan derslerde çok fazla konuşma şansımız olmuyodu. Yani sadece sunum yapan arkadaş ve hocamız birebir iletişime geçiyodu bizler dinlemedeydik. Bazen sorular olursa katılım oluyodu ya da bizler aklımıza takılan olursa”*

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Araştırmanın sonucunda lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarının verimini arttırdığını düşündükleri faktörler derslere fiziksel hazırlığın ortadan kalkması, ders kayıtlarının ve materyallerinin ulaşılabilir olması, öğretim elemanları ile iletişimin hızlanması, öğretim elemanlarının destekleyici tavır ve yeterlikleri, üniversitenin uzaktan eğitim uygulamalarına hızlı adapte oluşu, öğrencilerin nitelikleri, zaman-para-emek açısından ekonomik oluşu, ödevlerin öğrencileri derse hazırlaması/dersten kopmayı

önlemesi, öğretimsel görevlere verilen geribildirimler, kaynaklara erişim kolaylığı sağlanması, online eğitimlere katılım fırsatı olarak ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulguları destekleyen çalışmalara alanyazın incelendiğinde ulaşılmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının zaman ve mekan açısından esneklik sağladığını (Altun Ekiz, 2020; Ballıel Ünal, 2017; Bayram, Peker, Aka ve Vural, 2019; Bozkurt, 2017; Devran ve Elitaş, 2016; Kıralı ve Alıcı, 2016; Solak, Ütebay ve Yalçın, 2020), ders kayıtlarının ve materyallerin uzaktan erişime açılmasının hem öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerlemelerine destek olduğunu hem de kalıcılığı arttırdığını (Arbour, Kaspar ve Teall, 2015; Bayram vd., 2019; Cabı, 2018; Çivril, Aruğaslan ve Özaydın Özkara, 2018; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Kocaturk Kapucu ve Uşun, 2020; Koçoğlu, Ulu Kalın, Tekdal ve Yiğen, 2020; Pınar ve Döner Akgül 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020), ekonomik oluşunu (Devran ve Elitaş, 2016; Tesar, 2020; Tulunay Ateş, 2014), bireysel öğrenmeye yönelik oluşunu (Devran ve Elitaş, 2016), öğretim elemanlarının teknolojik yeterliklerini (Cabı, 2018; Devran ve Elitaş, 2016) bilgiye ulaşmadaki kolaylığını (Başar, Arslan, Günsel ve Akpınar, 2019; Ustati ve Hassan, 2013) ifade eden çalışmalar alan yazında yerini almıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler uzaktan eğitimi, ekonomik olarak değerlendirmektedir. Bu süreçte ulaşım için harcanan zaman ve paranın ortadan kalmasının bu görüşün oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ders döneminde olan bazı lisansüstü öğrencilerin şehirlerarası yolculuk yapmaları uzun zaman dilimlerini yolda derslere gelip giderken geçirmek zorunda kalmalarına ve bütçelerinden ciddi bir para ayırmalarına sebep olmaktadır. Çalışmada lisansüstü öğrencilerle çalışılmış olmasının da özellikle ekonomikliğe vurgu yapılmasına sebep olabileceği düşünülmektedir. Tesar (2020) ve Tulunay Ateş (2014)'de uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre ekonomik kaynakların kullanımının da daha etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğretimsel görevlere verilen geribildirimlerin yeterli olması, öğretim elemanları ile iletişimin hızlanması, öğretim elemanlarının destekleyici tavır ve yeterlikleri de öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden aldıkları verimi arttırmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler sadece akademik ortamlarından uzak kalmamış aynı zamanda sosyalleşme ortamları sınırlanmış ve kısmen yalnızlaşmışlardır. Bu sebeple birçok insan sosyal desteğe ihtiyaç duyar hale gelmiştir. Bazı ülkelerde (Çin, Japonya, Amerika gibi) bu konuda çalışmalar yaparak sosyal destek hatları açılmıştır. Bu süreçte WhatsApp gibi uygulamaların kullanımı sayesinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişimi hızlanmış ve sosyalleşmenin bu kanallar aracılığıyla da desteklenmesi sağlanmıştır (Chang ve Satako, 2020). Bu çalışmada lisansüstü öğrenciler öğretim elemanlarının iletişime açık oluşlarının, öğrencilerini destekleyici tavır sergilemelerinin süreci kolaylaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte öğretimsel görevlere verilen geribildirimlerin çok önem kazandığını belirten öğrenciler olmuştur. Çalışmanın yapılmış olduğu üniversitede uzaktan eğitim uygulamalarının canlı derslerle yapılmış olmasının öğrencilerin memnuniyetini arttırmış olabileceği düşünülmektedir. Pandemi sürecinde pek çok kurumun ücretsiz çevrimiçi eğitimler düzenlemiş olması, öğrencilerin çevrimiçi kaynaklara erişiminin üniversite kütüphanelerinin veritabanları dışında bazı büyük/uluslararası tanınırlığı olan yayınevlerinin arşivlerini açmasıyla da zenginleşmesi akademik okumalar yapmak durumunda olan lisansüstü öğrenciler için şans olmuştur. Ayrıca derslerin kaydedilerek sistem üzerinde öğrencilerin erişimine açılmasının ve ders materyallerin paylaşılmasının öğrencilere bireysel çalışma tempolarında ilerleme, tekrar ve pekiştirme imkanı sunduğu düşünülmektedir.

Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.

Uzaktan eğitim süreci üzerinde olumsuz etki oluşturan faktörler ise derslerin bir günde yoğunlaşması, artan ödev yükü, aile üyelerinin gürültüsü/dışarıdan gelen uyarılar, öğretimsel görevlerin yeterli açıklanmaması, teknolojiye aşırı maruz kalma, pandemi kaynaklı sorunlar, öğrenci nitelikleri, internet kaynaklı sıkıntılar, sistemsel-teknolojik sorunlar, yöntem ve tekniklerde tekdüzelik, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders içeriklerinin öğrenciler tarafından sunulması (kötü sunumlar) olarak belirtilmiştir. Uzaktan eğitimde yaşanan bu sorunları ifade eden çalışmalara alanyazında da rastlanmaktadır. Özellikle teknoloji ve internet erişiminden kaynaklanan sorunlar (Aktaş vd., 2020; Altun Ekiz, 2020; Devran ve Elitaş, 2016; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Karakuş ve Yanpar Yelken, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Telli Yamamoto ve Altun, 2020), öğrencilere sunulan geribildirimlerin yetersizliği ve öğrencilerin kendilerini ifade etmede yaşadıkları eksiklikler (Altun Ekiz, 2020; Arbour, Kaspar ve Teall, 2015; Elcil ve Sözen Şahiner, 2013; Karakuş ve Yanpar Yelken, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Yıldız, 2016), pandemi sürecinin kendisinin yarattığı psiko-sosyal sıkıntılar (Ekiz, İlman ve Dönmez, 2020; Hotar vd, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020), ekonomik anlamdaki zorluk (Kırık, 2014), sosyalleşememe, etkileşim ve iletişimin önemi (Asadı, Khodabandeh ve Yekta, 2019; Bayram vd., 2019; Elcil ve Şahiner, 2013; Çivril vd., 2018; Hotay vd., 2020; Karakuş vd., 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020), ölçme ve değerlendirmedeki belirsizlikler (Can, 2020) vurgulanmıştır.

Çalışmada pandemi sürecindeki uzaktan eğitimin verimini düşüren faktörler içinde dersler arasındaki (molaların/tenefüslerin) sürelerinin kısalığı ve derslerin çok arka arkaya oluşunun ifade edildiği görülmektedir. Uzun süreler ekrana bağlı ve hareketsiz kalmanın yarattığı fiziksel sorunlar da düşünüldüğünde ders sürelerinin uzun oluşunun, tenefüs aralarının kısalığının ve bir günde alınan ders sayısının fazlalığının verimi düşürmesi anlaşılır olmaktadır. İnternet erişimi, teknoloji temelli aksaklıklar da öğrencilerin süreçte stres yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu durum alanyazında da en çok vurgulanan faktörler arasında yer almaktadır (Aktaş vd., 2020; Altun Ekiz, 2020; Devran ve Elitaş, 2016; Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020; Karakuş ve Yanpar Yelken, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Öğrenciler kota sorunu, bağlantı hızlarının ve buldukları yerlerin teknolojik altyapının zayıf oluşu, aile halkına yetecek sayıda bilgisayar vb. bulunmaması gibi sebeplerle zaman zaman derslere devamda sorunlar yaşayabilmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları birçok öğretim elemanı içinde bir yenilik olarak görülebilir. Sürece hemen uyum sağlayan öğretim elemanlarının olduğu bilirse de uygulamaya alışmakta zorluk çeken öğretim elemanları da vardır. Her öğretim elemanı kendi verdiği dersler de yeni bir düzen oluşturmak durumunda kalmıştır. Dolayısı ile hedefe ulaşmayı sağlayacak etkili içerik sunumu, strateji, yöntem, teknik, iletişimi biçimi ve disiplin modeli zamanla öğretim elemanları tarafından daha net belirlenebilecektir. Bu sebeple bazı uygulamaların öğrenciler tarafından yetersiz olarak değerlendirilmesi anlaşılır görülmektedir. Öğrencilerin de bazıları teknoloji kullanımı konusunda diğer arkadaşları kadar yeterli değildir. Bu uygulamalar sırasında öğrencilerin öğretimsel görevleri yerine getirmesinde bu sebeple önemli farklılıklar oluşabilmektedir. Bazı öğrencilerin sunumlarının, sunu hazırlama kurallarına uygun olmadığını ifade edilmesinin altında yatan sebeplerden birisinin de bu olduğu düşünülmektedir. Bu süreç aileleri de etkilemektedir. Lisansüstü öğrenim gören pek çok öğrenci ailesinden uzakta yaşarken pandemi koşulları sebebiyle ailesinin evine dönmüştür. Herkes için yeni olan uzaktan eğitime alışmak, sürecin en dışında kalan aile üyelerin (paydaşlar) için daha da

zor olabilmektedir. Bu nedenle gürültü, kalabalık vb. faktörleri sorun olarak ifade eden öğrencilerin olduğu düşünülmektedir. Yetişkin grubuyla yürütülen bu çalışmada pandeminin kendisinden kaynaklanan (evde kalma, sosyalleşememe v.b.) sorunların süreci etkilediği sonucuna ulaşılmıştır da şaşırtıcı görülmemektedir. Alanyazında da bu sebeple ortaya çıkan psiko-sosyal sorunların (Ekiz, İlman ve Dönmez, 2020; Hotar vd, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020) ve iletişim sorunlarının (Asadı, Khodabandeh ve Yekta, 2019; Bayram vd., 2019; Elcil ve Şahiner, 2013; Çivril vd., 2018; Hotay vd., 2020; Karakuş vd., 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020) vurgulandığı görülmektedir.

## ÖNERİLER

Uzaktan eğitim uygulamaları dijitalleşmenin öneminin arttığı çağımızda bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Ayrıca 2020 yılında dünyayı derinden etkileyen Covid-19 pandemisi gibi ön görülemeyen durumlarda ise bir zorunluluk halini alabilmektedir. Bu sebeple teknolojik altyapının iyileştirilmesi, internet erişiminin tüm öğrencilere ve öğretim elemanlarına sunulması, kaynaklara erişim imkanlarının artırılması, tüm paydaşlara uzaktan eğitim konusunda eğitim ve desteklerin devam ettirilmesi, sınıf mevcutlarının kontrol altında tutulması, değerlendirme ögesi üzerinde çalışmaların derinleştirilmesi, teknolojiye çok uzun süre maruz kalmayı engelleyecek şekilde ders planlamalarının yapılması, canlı ders uygulamalarının oranlarının artırılması sürecin daha verimli işlenmesini sağlayacaktır. Bu süreçte teknolojik yeterliği yüksek olan öğretim üyeleri tarafından hazırlanan dijital materyaller iyi örnekler olarak paylaşılabilir. İyi uygulamaların örnek kayıtları üniversitelerin resmi sitelerine yüklenebilir. Bu çalışmada sürece olumlu ve olumsuz etki yapan faktörler ortaya koyulmuştur. Çalışmanın bulgularının bundan sonra yapılacak çalışmalara ve uzaktan eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Farklı gruplarla, farklı yöntemlerle yapılacak çalışmalar uzaktan eğitim uygulamalarının güçlenmesine katkı sağlayacaktır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmaya tüm yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, Ö., Büyüктаş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1),1-9.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11),1-13.
- Arbour, M., Kaspar, R.W. and Teall, A.M. (2015). Strategies to promote cultural competence in distance education. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(4), 436–440.
- Asadı N., Khodabandeh, F. and Yekta, R.R. (2019). Comparing and contrasting the interactional performance of teachers and students in traditional and virtual classrooms of advanced writing course in distance education university. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4),135-148.
- Ballıel Ünal, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9),481-490.

- Genç, S.Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisansüstü öğrenci görüşleri, 134-158.
- Başar, M., Arslan S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Bayram, M., Peker, A.T., Aka, S.T. ve Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: Eğitim deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chang, G.C.& Satako, Y. (24 Mart 2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures Available online: <<https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>> (2020, October 10).
- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özaydın Özkara, B. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2016). Uzaktan eğitim: Fırsatlar ve tehditler. *Online Academic Journal of Information Technology*, 8(27),31-40.
- Ekiz, T., İlman, E. ve Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.
- Elcil, Ş. ve Sözen Şahiner, D. (2013). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(2),525-537.
- Hotar, N., Omay, R.E., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z. ve Ünal, B. (2020). Pandeminin toplumsal yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*, 35(2), 211-220.
- Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.
- Kaçan, A. ve Gelen, İ. (2020). Türkiye’deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kahraman, M.E. (2020). Covid-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Karakuş, İ. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşluk ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1),186-201.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M.Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 19, 220-241.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

- Kocatürk Kapucu, N. ve Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 8-27.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. ve Yiğen, V. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Türkiye'deki eğitime bakış. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2956-2966.
- Kıralı, F.N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Pınar, M.A. ve Dönel Akgül, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1),40-53.
- Solak, H.İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-52.
- Tesar, M. (2020). Towards a post-covid-19 'new normality?': Physical and social distancing, the move to online and higher education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556-559.
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tulunay Ateş, Ö. (2014). Yükseköğretimde uzaktan eğitimin sayısal verilerle değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),22-40.
- UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. (30 Mart 2020). Homepage <<http://www.unesco.org.tr/home/AnnouncementDetail/1453>> (2020, Ekim 5).
- Ustati, R. ve Hassan, S.S.S. (2013). Distance learning students' need: evaluating interactions from moore's theory of transactional distance. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 292-304.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329.
- Zhou, L., Li, F., Wu, S. and Zhou, M. (2020). 'School's out, but class' on', the largest online education in the world today: Taking china's practical exploration during the covid-19 epidemic prevention and control as an example. *Best Evidence of Chinese Education*, 4(2), 501-519.
- YÖK (18 Mart 2020a). Basın Açıklaması. Page <<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx>> (2020, Ağustos 6).
- YÖK (3 Mayıs 2020b) YÖK'ten Üniversitelerdeki Uzaktan Eğitime Yönelik Bir Değerlendirme. Page <<http://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>> (2020, Ağustos 7).

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

The world is experiencing extraordinary times during COVID- 19 pandemic. The vagueness of length of pandemic and whether it will ever be over or not created an atmosphere of uncertainty which deeply affected many institutions as well as educational institutions. Alternatives to maintain continuity of educational processes are in great demand. Social distancing to prevent spread of the virus put distance education forward as a reliable solution and it had to be hastily put into practice as a result of extraordinary circumstances of the situation. Interviewing participants of distance education to determine its shortcomings has a vital role in identifying and solving problems related to it as well as increasing its effectiveness. It seems functional to use stakeholder evaluations to provide continuity to the programs. Students can be considered as the stakeholders most affected by distance education practices. For the reason, in this study aims to evaluate distance education process from postgraduate students' point of view. The research questions of the study are as follows:

1. What are the factors positively affecting application of distance education during Covid-19 pandemic according to postgraduate students?
2. What are the factors negatively affecting application of distance education during Covid-19 pandemic according to postgraduate students?

### **Method**

This study which uses more than one data source to collect data related to application of distance education is designed as a case study which is among qualitative research designs. The data of the study are collected from two sources. Student diaries which make the first part of research data were collected from 14 volunteer postgraduate students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Education Faculty. Interviews with seven of these students were carried out after analysis of student diaries. The group was chosen because of their convenient accessibility. Student diaries which were used as a data collection tool required postgraduate students to sincerely express both positive and negative aspects differentiating application of distant education from face to face education by taking into consideration five main components of the program which are objectives, content, educational status, evaluation and context. The participants were not provided with detailed instructions to write their diaries. Items of the semi structured interview were prepared by researcher to shed light on research questions. Expert interviews were received for the interview forms. Descriptive and content analysis were performed on the data obtained from forms and diaries.

### **Results**

The results of the study showed that factors increasing effectiveness of distance education expressed by postgraduate students are: not requiring physical preparation for lessons, accessibility of course registration and materials, speed of communication with instructors, supportive attitude and competence of instructors, fast adaptation of universities to distance education, qualities of students, being economical in terms of time, money and effort, assignments being capable of preparing and connecting students to lessons, feedback given to instructional tasks, easy access to source materials,



opportunities to attend online courses. The factors which have negative effects on distance education are: intensity of lessons on a single day, an increased burden of assignments, noise from family members and other sources, insufficient explanation of instructional tasks, being over exposed to technology, problems caused by pandemic, student qualities, problems related to internet connection, problems related to software and technology, monotony in methods and techniques, overcrowded classroom sizes, presentations prepared by students (low quality of presentations). These problems experienced during distance education are also covered in the related literature.

### **Discussion and Conclusion**

Application of distance education is viewed as a vital necessity in the current age of digitalization. Also, it is an obligation during unpredictable circumstances like Covid-19 pandemic which deeply affected the whole world. As a result of the research, factors affecting the process positively and negatively were determined according to the opinions of graduate students. It was stated by the students that the efficiency of the process would increase if these factors expressed in the study were taken into account. The results of this study showed that enhancing internet access, providing internet access to all students and instructors, increasing opportunities to access educational resources, sustaining training and support about distance education to all stakeholders, keeping classroom sizes under control, concentrating research on the factor of evaluation, planning courses in a way to prevent over exposure to technology, increasing the number of live online courses are some key components which can greatly increase productiveness of the process. Various studies supporting these arguments can be found in the related literature. It is thought that the results of the study will be beneficial for future studies and institutions that will carry out distance education practices.

**Etik Kurul Belgesi:** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulunun 2020/69 protokol nolu izniyle çalışma yürütülmüştür.

**Araştırma Makalesi**

**ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KİMYA DERSİNE  
YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ERZURUM BİLSEM  
ÖRNEĞİ<sup>1</sup>**

**AN INVESTIGATION OF HIGHLY TALENTED STUDENTS' OPINIONS  
ABOUT CHEMISTRY COURSE: A SAMPLE OF ERZURUM BİLSEM**

**Tuba BAŞAR DAZ**

Erzurum Emniyet Müdürlüğü, Erzurum, Türkiye,  
e- posta: ttuba\_basar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2010-7951

**Zafer KARAGÖLGE**

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye,  
e-posta: zaferk@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6060-192X

**İlhami CEYHUN**

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye,  
e-posta: iceyhun@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5723-8333

Başvuru Tarihi: 23.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 04.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.784362

**Atıf/Citation:** Başar Daz, T., Karagölge, Z. ve Ceyhun, İ. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kimya Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Erzurum BİLSEM Örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 159-179.

**Öz**

BİLSEM üstün ve özel yetenekli öğrenciler için eğitim veren merkezlerdir. Bu çalışma Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezinde yapılmıştır. Çalışmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezine devam eden, ÖYG (Özel Yetenekleri Geliştirme) ve BYF (Bireysel Yetenekleri Fark Etme) eğitim programlarında, en az bir yıl kimya eğitimi almış üstün yetenekli öğrencilerin kimya dersine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Çalışma grubuna sekiz açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış yazılı görüşme formu yöneltilmiş ve alınan cevaplar doğrultusunda BİLSEM'e devam eden öğrencilerin yetenekleri fark etme ve geliştirme öğretim sistemi noktasındaki, kimya dersine yönelik beklenti ve memnuniyetleri değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma modellerinden Durum Çalışması (Case Study) yöntemi kullanılmış, elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğrencilere uygulanan yazılı görüşme formları incelendiğinde; kız öğrencilerin mevcut eğitim durumundan memnun oldukları, erkek öğrencilerin beklentilerinin var olan eğitim sisteminin üzerinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerindeki kimya laboratuvarlarında bulunan materyal, araç ve gereçlerin yeterli olmadığı konusunda genel olarak hem fikir oldukları görülmektedir. Kız öğrencilerin kimya ders saatini yeterli bulduğu, erkek öğrencilerin ise deney sürelerine yetmemesi nedeniyle ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bilim ve Sanat Merkezlerinde verilen kimya dersinin kalıcı

<sup>1</sup> Bu araştırma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

öğrenmeyi sağladığı konusunda her iki gruptaki öğrencilerin hemfikir oldukları görülmektedir. Özel Yetenekleri Geliştirme ve Bireysel Yetenekleri Fark Etme gruplarında bulunan bazı kız ve erkek öğrencilerin, Bilim ve Sanat Merkezlerinde aldıkları eğitimi, gündüz eğitim gördükleri okullarda bulunan arkadaşlarına karşı bir öncelik olarak görmeleri beklenen bir durum değildir. Kendi potansiyellerinin farkında olan ve grubun ötesinde özellikleri ile tanımlanan üstün yetenekli öğrenciler için rekabet duygusu ne kişilik özellikleri ile ne de BİLSEM'in kuruluş amacı ile bağdaşmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** BİLSEM, üstün yetenekli çocuk, özel yetenekleri geliştirme, bireysel yetenekleri fark etme, kimya eğitimi

### Abstract

BİLSEM are centers that provide education for gifted and talented students. This study was conducted in Erzurum Remzi Sakaoğlu Science and Art Center. The aim of the study is to examine the opinions of the gifted students who have taken at least one year of chemistry education in the "Developing Special Abilities" and "Recognizing Individual Abilities" education programs about the course of chemistry. A structured written interview form consisting of eight open-ended questions was directed to the study group and in line with the answers received, the expectations and satisfaction of the students attending BİLSEM towards the chemistry course at the point of noticing and developing their abilities were evaluated. The case study method was used as a qualitative research model in the study and the findings were analyzed by the content analysis method. When the written interview forms applied to the students are examined; It was observed that female students were satisfied with their current educational situation, and male students' expectations were higher than the existing education system. It is seen that students generally agree that the materials, tools, and equipment found in chemistry laboratories in Science and Art Centers are not sufficient. They stated that talented female students found the chemistry lesson sufficient, while gifted male students did not have enough time for the experiments, so the course hours should be increased. It is seen that the students in both groups agree that the chemistry course given in Science and Art Centers provides permanent learning. It is not an expected situation for some male and female students in the Special Skills Development and Recognition of Individual Talents groups to see the education they receive in Science and Art Centers as a priority over their friends in daytime schools. Competitiveness for gifted students who are aware of their own potentials and beyond their group characteristics reaches an agreement with neither personality traits nor with the establishment purpose of BİLSEM.

**Keywords:** Science and Art Center, gifted children, developing special skills, recognize individual skills, chemistry education

## GİRİŞ

Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan bütün ülkelerin birincil hedefi, üretim potansiyelini artıracak, bilim, teknoloji ve buluş yeteneği yüksek, bilgiye hızlı ulaşabilen özellikte insan gücüne sahip olmaktır. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin artması için bu alanlarda yetişmiş olan nitelikli insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu durum da ancak eğitim sisteminin kalitesinin artırılması ile sağlanabilir. Ülkede üreten iş gücü ise ancak iyi yetişmiş bireylerle sağlanabilir (Sünbül, 2011).

“Ülkemiz de dâhil olmak üzere pek çok ülkenin kalkınma hedefleri arasında, bilimsel ve teknolojik gelişmelerde önemli roller üstleneceği bilinen ve geleceğe yönelik stratejik planların temelini oluşturan, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin kendi ilgi alanlarını, yeteneklerini, yaratıcılıklarını geliştirmelerine yönelik fırsatları artırmak, ülkelere ve dünyaya yararlı birer yurttaş olmalarını sağlamak yer almaktadır” (MEB, 2013). Kulaksızoğlu (2004), hızlı öğrenme ve öğrendiğini hayatta kullanabilme özellikleriyle eğitimde en çok verim alınabilecek kesim olan üstün yetenekli öğrencilerin, ekonomik, siyasi, askeri ve teknolojik birçok alanda önder rol oynadıklarını belirtmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar yüksek potansiyelleri, bitmeyen öğrenme istekleri, soru ve sorunlara çok sayıda çözüm üretmeleri, birçok alana ilgi duyma, yaratıcılık, yüksek motivasyon, zekâ gerektiren uğraşların zorluklarından hoşlanma gibi özellikleri ile yaşıtlarından farklılık göstermektedirler (Çağlar, 2004; Trna, 2014).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bireysel özelliklerinin ileri düzeyde olması nedeniyle eğitimden beklentileri diğer bireylerden oldukça farklıdır. Çünkü genele hitap eden rutin eğitim yaklaşımları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin gereksinimlerini karşılamakta yetersizdir (Levent, 2014). Bir toplumun ileri düzeye taşınmasına katkı sağlayan bilim ve sanat alanında üstün yeteneklilerin ülkeleri için milli bir hazine oldukları göz ardı edilemez (Tozlu, 2004). Üstün yeteneklilerin eğitimine verilen önem geleceğin bilim insanlarının, sanatçıların ve lider kadrolarının sayısı ile orantılıdır (Sisk, 1990). Bu nedenle ülkemizde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimleri Bilim ve Sanat Merkezleri'nde (BİLSEM) yürütülmektedir. Bu merkezler; "okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklilerin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır". Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi okul eğitimlerinden kalan zamanlarda BİLSEM'de devam etmektedir. BİLSEM'ler seçilmiş öğrencilerin özel yeteneklerini fark etmelerini ve geliştirmelerini amaçlayan kurumlardır (Gökdere, 2004). BİLSEM'e kabul edilen öğrencilere beş farklı alanda eğitim verilerek desteklenirler. Bunlar; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme (BYF), özel yetenekleri geliştirme (ÖYG) ve proje üretimi gibi alanlardır.

Alanyazında üstün yetenekli ve üstün zekâlı kavramının birlikte ele alındığı görülmektedir. Fakat bu iki kavramla ilgili kuramlar incelendiğinde yetenek ve zekâ aynı şeyleri ifade etmemektedir. Üstün yetenek ile ilgili ilk tanımlar zekâyâ yönelik olarak geliştirilmiştir (Bozkurt, 2007). Zekâ her insanda doğumundan itibaren belli bir düzeyde mevcuttur. Bebeklik ve erken çocukluk döneminden itibaren verilen eğitimlerin, zekâ düzeyinin artmasına önemli katkısı vardır (Campbell ve Ramey, 1994). Bireyin zekâ düzeyini verilen eğitimlerle yükseltmek mümkünken, kişinin üstün yetenekli olup olmayışı tamamen doğuştan gelen bir özelliktir. Bireyin doğuştan gelen özellikleri ve çevrenin etkisi ile oluşan zekâ durumuna katlayıcı etki denilmektedir. Bu iki faktörün zekânın üzerinde katlayıcı etkisi mevcutken birinin diğerinin üzerinde bir baskınlığı söz konusu değildir (Dickens ve Flynn, 2001).

Birçok araştırmacının bulguları hemen bütün üstün yetenekli çocukların; grubun dışında olmaktan çok grubun ötesinde olan, doğuştan donanımlı, mevcut durumdan her zaman daha üst düzeyde düşünebilen, yaratıcı, kendi yeteneklerinin bilincinde, üst düzey insancıl istekleri ve anlayışı olan, IQ düzeyleri 130 ve üzeri, müzik, resim ve satranç alanlarında da fark edilir derecede yeteneğe sahip bireyler olduğunu doğrulamaktadır (Morelock, 1992).

Üstün yetenekli bireylerin eğitimlerinin ilk adımı tanılamadır (Şahin ve Kargın, 2013). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde en büyük görev, çocukların ilk öğretmeni olarak önce anne ve babalara sonra eğitimcilere düşmektedir. Bu sadece eğitim süresince değil, onların belirlenmesinde de önemli rol oynamaktadır (Davis ve Rimm, 2004).

Üstün yetenekli çocukların özelliklerinin, erken yaşlarda isabetli olarak tespit edilebilmesi, söz konusu öğrencilerin yeteneklerinden en üst düzeyde faydalanabilmek için önemlidir (Şahin, 2016). Üstün yetenekli çocukların erken çocukluk döneminde edindikleri tecrübeler, onların bilişsel gelişimi ve gelecekteki öğrenmelerine üzerine oluşturacaktır. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi aile öyküsü önemlidir (Burns, Mathews ve Mason, 1990). Bu anlamda üstün yetenekli çocukların erken dönemde teşhis edilmeleri, onların toplum içerisinde sıradanlaşmalarına engel olmak açısından önemlidir.

Metin (1999), ana ve babadan alınacak aile öyküsünün mutlaka başka verilerle desteklenmesinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrencilerin davranışsal özelliklerini dikkate alarak üstün yetenekli bireylerin tanınmasında ve ilgili merkezlere yönlendirilmelerinde önemli rol oynamaktadır (Hunsaker, Finley ve Frank, 1997). Erken çocukluk dönemindeki çocukların üstün zekâlı ve yetenekli olup olmadıklarının tanınmasında kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlikleri düşüktür. Bu dönemdeki çocuklar özel yeteneklerini göstermede henüz beklenen olgunluğa erişmemişlerdir (Ataman, 2003). Bu açıdan üstün zekâlıları tanılamada özellikle ilköğretim kademesini temel alarak uygulanabilecek yöntemleri de belirlemek en somut yoldur. Ancak akranlarına göre normalin üzerinde yetenek sergileyen çocukların tanınması için bazı tespitlerin yapılması gerekmektedir. Terman'ın 30 yıl üzerinde çalıştığı dikey genetik yöntemle boylamasına yaptığı çalışmalar, üstün zekâlıların tanınmasında esas alınmaktadır (Enç, 1979; Ataman, 1984). Altı yaş ve üstü çocukların zekâ düzeylerinin belirlenmesinde yapılan testlerin geçerlilik düzeyinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır (Hodge ve Kemp, 2002).

Davaslıgil ve Zeana (2004), yaşlılarına göre özel yeteneklere sahip öğrencilerin, farklılaştırılmış bir eğitim programı ile desteklenmeleri başarılı olmaları ve kendilerini geliştirmeleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Stuart ve Beste (2008) ise çalışmalarında, özel yetenekli bireylerin kendi ülkelerine ve dünyaya katkı sağlamaları için özel eğitim programının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Enç (2005) özel yeteneklilerin normal öğrenme düzeyindeki çocuklar için tasarlanmış bir eğitim programıyla, uyum sorunu yaşayacaklarını ve gelişimlerini olumsuz etkileyeceğini ifade etmektedir. Bu durumda öğrencinin beklentisi ile verilen eğitim arasında paralel bir bağ kuramayacağı için başarısızlık yaşanabileceği tahmin edilmektedir (Streitz, 1922). Passow (1981), bu bireylerin beklentilerini karşılayacak ve topluma katkı sağlayabilmelerini destekleyecek bir farklılaştırılmış eğitim programlarına ve eğitimlerine gereksinim duyduklarını belirtmektedir.

Ülkemizde, Ankara ve İstanbul'da üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin toplam sayısının Anadolu'daki diğer illerin toplamından daha fazla olduğu görülmektedir (Özenç ve Özenç, 2013). 2017 yılında yayınlanan "Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitimi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlere Genel Bir Bakış" isimli makale, 2010-2016 yılları arasında üstün yeteneklilerle yapılan toplamda 113 tane (74 tane yüksek lisans 39 tane de doktora tezi) lisansüstü teze genel bir bakış sağlamaktadır. Çalışmada BİLSEM'ler ve fen alanında yapılan çalışmaların az olduğu ve özellikle de kimya eğitimi alanında ki çalışmaların çok daha az olduğu görülmektedir (Ateş ve Mazı, 2017).

Bilim Sanat Merkezlerindeki eğitim programları, teknik ve müfredat olarak yeniden düzenlenmesi, bu merkezlerin fiziki olanaklarının iyileştirilmesi, öğrencilerle iletişim konusunda hiçbir sorunun yaşanmadığı, öğrencilerin daha düzenli devam etmeleri ve daha uzun süre zaman geçirebilmeleri için BİLSEM'in sürekli eğitim kurumu haline getirilecek şekilde düzenlemelerin yapılması vurgulanmıştır (Kazu ve Şenol, 2012). Bir başka araştırmada da üstün yetenekliler politikasının, TEOG, YGS ve LYS gibi sınav sistemi ile bağdaşmadığı, BİLSEM'de geçirilen zamanın yetersiz kaldığı, proje çalışma şartlarının sınırlılığı ve bu merkezlere ulaşımdaki sıkıntıların üstün yetenekliler eğitiminin devam edilebilirliğini engellediği belirtilmiştir (Atlı ve Balay, 2016).

Alanyazında kimya eğitimi ve fen bilimlerine özel olarak odaklanan üstün yetenekli eğitimi ile ilgili çalışmalarda mevcuttur. Chowdhury (2016) üstün yeteneklilerin eğitimi bağlamında ilgili öğretim, öğrenme, pedagojiler, öğretim programı

geliştirmeleri ve değerlendirmelerini ele alan araştırmasında, okulda üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilecek küme gruplama yaklaşımı, gizli müfredat, rehberlik, uygun danışmanlık üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada özellikle üstün yetenekli öğrencilerin üstünlüklerinin görülebilmesi için psikososyal becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Benny ve Blonder (2018) ise, kimya öğretmenleri, üstün yetenekli öğrencileri normal karma yetenekli bir sınıftaki çeşitli öğrenci türlerinden biri olarak gördüklerini belirtmektedirler. Üstün yetenekli öğrenciler, çoğunlukla üç temel öğrenme açısından farklılık gösterirler. Bu öğrenciler, daha hızlı öğrenme hızı, artan anlama derinliği ve özel ilgi alanları gibi öğrenme süreçlerini karakterize eden bir dizi benzersiz beceriye sahiptirler. Üstün yetenekli öğrenciler yeteneklerini ve potansiyellerini geliştireceklerse ve normal bir sınıfta en iyi şekilde öğreneceklerse, öğretim onların özel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ayarlanmalıdır.

Ülkemizde BİLSEM öğrencileri ile fen ve teknoloji, öğrenme ve motivasyon stilleri arası ilişki (Kahyaoğlu ve Pesen, 2013), STEM (Ceylan, Ermiş ve Yıldız, 2018), Türkçe dersine karşı tutum (Okur ve Özsoy, 2013) gibi çeşitli tutum inceleme çalışmaları da yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak yönleri üstün yetenekli öğrencilerin bir derse veya konuya dair tutumlarıyla o derste gösterdikleri başarı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunmasıdır. Bolu ilindeki BİLSEM öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, merkeze devam eden özel yetenekli öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, BİLSEM’de devam ettikleri eğitim programı gibi değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir (Tümen, 2019). Özarslan (2018), tarafından yapılan bir çalışmada biyoloji proje çalışmalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilimsel tutum düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Denizli ili BİLSEM’e devam eden öğrencilerin cinsiyet, öğrenme stilleri ve ailelerinin eğitim düzeyi gibi parametrelere bağlı olarak fen tutumlarını inceleyen çalışmada, öğrencilerin fen derslerine karşı tutumlarının cinsiyet, öğrenme stili ve aile eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Bilen, 2011). Örneklemini Ordu BİLSEM’de öğrenim gören, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden toplam 18 üstün yetenekli öğrencinin REACT stratejisine uygun olarak geliştirilen öğretim materyalinin asit ve bazların nötrleşmesi kavramına yönelik anlamaları üzerine etkisini araştırılmasıdır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğunu gösterse de yedinci sınıf öğrencilerinin bilgiyi daha anlamlı bir şekilde yapılandırdıkları ve ilişkilendirdikleri belirtilmiştir (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012).

Geçmişten günümüze insanlar, gerek ilkel hayatta gerekse teknolojik çağda, yaşamın birçok alanında toplumun ihtiyaçlarının karşılanması ve bu anlamda, yol kat edilebilmesi için kimya bilimine ihtiyaç duymuşlardır. Kimya merkezi bir bilimdir. Bu alanda deneyimli ve bilgili olanlar daima insanlık adına başarılı işler gerçekleştirmişler ve geleceğimize yön vermişlerdir. Günlük hayatta karşılaştığımız çok sayıda olayda kimya bilimi yer almaktadır. Yaşamımızı sürdürmek için aldığımız ve verdiğimiz nefeste, sindirimde, temizlik amacıyla kullandığımız deterjan ve sabunlarda, sürdürdüğümüz kremlerde dahi kimyasal reaksiyonlar ve kimyanın hayatımızdaki vazgeçilmez rolü vardır. Özetle kimya bilimi hayatın kendisidir (Aydın ve Tarkın, 2015).

Hayatın temelini oluşturan kimya bilimini öğrenmek normalin üzerinde olan öğrenciler için; kuru bir bilgi birikimi olmaktan çok onları hayata hazırlayan, yaşama uyum sağlamada ve bilgileri sözel veya sayısal olarak muhakeme etmede muhakkak ki temel oluşturacaktır.

Üstün yetenekliler ile ilgili alanyazın incelendiğinde, kimya eğitimi alanında çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir. Gelecekte ülkemiz ve insanlık adına

beklentilerin çok yüksek olduğu bu üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri BİLSEM’lerdeki kimya eğitimi hakkındaki görüşleri bu alanda çalışan eğitimciler ve araştırmacılar için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Hem üstün yetenekli öğrenciler açısından hem de gelecekte yapılacak BİLSEM çalışmalarına ışık tutması açısından bu araştırmalar faydalı olacaktır.

Bu araştırma ile BİLSEM’e devam etmekte olan Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) ve Bireysel Yetenekleri Fark Etme (BYF) eğitim programlarında kimya eğitimi gören ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerin kimya dersine yönelik görüşlerinin; eğitim sistemi, kullanılan materyaller, ders saati ve öğrencilerin eğitim faaliyetleri ile ilgili beklentilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Çalışma grubunun BİLSEM’de aldığı kimya eğitiminin ders saati, öğrencilerin yeteneklerine göre mi belirleniyor?
- Çalışma grubu kimya alanında teknolojik gelişmeleri takip edebiliyor mu? BİLSEM’deki laboratuvar ortamı buna imkân sağlıyor mu?
- Çalışma grubu, gündüz eğitim aldığı okuldaki kimya eğitimi ile BİLSEM’deki kimya eğitimi arasında anlamlı bir fark olduğunu düşünüyor mu?
- Çalışma grubunun, BİLSEM’de aldıkları kimya eğitimi ile ilgili beklentileri ve memnuniyetleri nelerdir?
- Çalışma grubunun üstün yeteneklilerin aldığı kimya eğitimini üst düzeye taşımayı amaçladıkları bir eğitim faaliyeti var mı?

Tablo 1’de araştırmaya ait araştırma soruları ve hedef soruların numaraları verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Ait Araştırma Soruları ve Hedef Sorular*

| Araştırma Soruları | Hedef Soru |
|--------------------|------------|
| a.                 | 1          |
| b.                 | 2          |
| c.                 | 6          |
| d.                 | 3,4,7 ve 8 |
| e.                 | 5          |

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlarda bulunulmuştur:

- Görüşme formunu dolduran öğrencilerden bir kısmı sınırlı cevaplar vermiş, bir kısmı da soruları tam anlamıyla içtenlikle cevaplamıştır.
- BİLSEM’de bulunan okul yöneticileri ve ders öğretmeni soruların uygulanma aşamasında samimiyetle yardımcı olmuşlardır.

Bu çalışma aşağıdaki sınırlılıkları içermektedir:

- Araştırma grubu BİLSEM’de eğitim gören öğrencilerden sadece en az bir yıl kimya eğitimi almış BYF ve ÖYG grubundaki toplam 23 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırma grubundaki öğrenciler BİLSEM’e haftanın her günü değil, gruplar halinde belirli zaman aralıklarında gelmeleri, çalışmanın sınırlılıkları içerisindedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim Sanat ve Kültür Merkezi'nde öğrenim görmekte olan BYF ve ÖYG gruplarında en az bir yıl kimya eğitimi almış, öğrenciler çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın genel amacını gerçekleştirmek için nitel araştırma modellerinden durum çalışması (Case Study) yapılmıştır. Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceler. Olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin çizgileri belirgin olmayan ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Günbayı ve Akcan, 2013). Bu modelin seçilmesinin sebebi; BİLSEM'de uygulanmakta olan ÖYG ve BYF eğitim programlarında en az bir yıl kimya eğitimi almış öğrenciler açısından, alınan eğitimin ayrıntılarını tanımlamak, duruma ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bu sayede grupların beklentilerini belirlemek için çalışma grubuna açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu yönlendirilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören en az bir yıl kimya eğitimi almış ÖYG (12) ve BYF (11) programlarında bulunan toplam 23 öğrenciden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

13 soru olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırmak, eksiklik ve yanlışlıklarını düzeltmek için Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Kimya Eğitimi Anabilim Dalı ve Özel Eğitim Bölümü öğretim üyeleri tarafından incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma sorularının çalışmayı hedefe götürmesi ve araştırmacıların objektif, bilimsel sonuçlara dayanarak yaptığı içerik analizi geçerliliğinin yüksek olması açısından önem arz etmektedir. Araştırma sorularının yapı ve kapsam geçerliliği için; BİLSEM'de alınan kimya eğitimi ile ilgili eğitim durumu, ders saati, araç gereçleri ve materyalleri hakkında geçerliliği yüksek tutacak sorular sorulmuştur.

Bu amaçlar doğrultusunda çalışma grubuna yöneltilen sekiz açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları Tablo 2'de verilmiştir.



Tablo 2.

*Araştırmaya Ait Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları*

| Soru No | Hedef Soru  |
|---------|---|
| 1       | <i>BİLSEM’de aldığınız kimya dersinin, ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yetenekleriniz doğrultusunda ders saatinin artırılmasını ister misiniz?</i>  |
| 2       | <i>BİLSEM’de kimya eğitiminde kullanılan eğitim materyallerinin, teknolojik gelişmelere uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Araştırdığınız, ilginizi çeken laboratuvarda bulunmasını istediğiniz araç gereçler var mıdır?</i> |
| 3       | <i>BİLSEM’de yetenekleri fark etme ve geliştirmeye yönelik aldığınız kimya eğitiminin size gelecekte nasıl bir fayda sağlayacağını düşünüyorsunuz?</i>  |
| 4       | <i>BİLSEM’de aldığınız kimya eğitiminin sizin açınızdan ne gibi olumlu katkıları oldu?</i>  |
| 5       | <i>Gelecekte BİLSEM’de uygulanacak olan kimya eğitiminin planlanmasını sizden isteseler, nasıl bir eğitim faaliyeti tasarladınız?</i>   |
| 6       | <i>Gündüz devam ettiğiniz okulunuzda ki kimya dersi mi BİLSEM’deki kimya dersi mi sizin öğrenmenize daha büyük katkı sağlıyor? Nasıl?</i>   |
| 7       | <i>BİLSEM’de aldığınız eğitim teorik olarak size alt yapı oluşturuyor mu? Bu konuda uygulanmasını istediğiniz farklı bir çalışma var mı?</i>  |
| 8       | <i>BİLSEM’de aldığınız kimya eğitiminin beğendiğiniz yönleri ve beklentileriniz nelerdir?”</i>  |

### **Veri Toplama Süreci**

Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezinde yapılan çalışma için Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Yönetici ve branş öğretmeni ile görüşülmüş ve araştırma grubundaki öğrencilere uygulamanın önemi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin sorulara sağlıklı ve samimi cevap vermeleri için uygun zamanlar gözetilerek gruplara yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Veri analizi; verileri tanımlayan ve birbiri ile karşılaştırarak açıklamalarda bulunan, bu açıklamalardan yola çıkarak varsayımlar oluşturan ya da kuram geliştirmeyi içine alan bir süreçtir (Glesne, 2012). Araştırmada toplanan nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve öğrencilerin aynı sorular üzerindeki görüşleri belirlenmiştir. Öğrencilerin veri toplama aracındaki ilk dört soruya verdikleri cevaplar kız ve erkek öğrencilerde görülme sıklığının karşılaştırması açısından yüzde (%) olarak ifade edilmiş ve tablo olarak verilmiştir. Diğer sorular daha çok yoruma dayalı olduğu için nitel olarak ifade edilmiş, tablo yapılmamıştır. Bulgular verilirken öğrenci cevaplarından bire bir alıntı yapıldı ve alıntılardan sonra kullanılan K ve E harfleri sırasıyla kız ve erkek öğrencileri temsil etmektedir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Çalışmanın verileri 2020 tarihinden önce toplanmıştır. Çalışmada yasal izinler alınmıştır. Bu çalışma için Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden yapılandırılmış görüşme formu uygulama izni alınmıştır.

## BULGULAR

Öğrencilere 1. soru olarak **“BİLSEM’de aldığınız kimya dersinin, ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Yetenekleriniz doğrultusunda ders saatinin artırılmasını ister misiniz?”** yöneltilmiştir. Tablo 3’de 1. soruda araştırma grubuna ait bulgular verilmiştir.

Tablo 3.

### 1. Soruda Araştırma Grubuna Ait Bulgular

| Cinsiyet/<br>Program   | Kız Öğrenci |       | Erkek Öğrenci |       | BYF      |       | ÖYG      |       |
|------------------------|-------------|-------|---------------|-------|----------|-------|----------|-------|
|                        | <i>f</i>    | (%)   | <i>f</i>      | (%)   | <i>f</i> | (%)   | <i>f</i> | (%)   |
| Ders Saati Yeterli     | 7           | 30.43 | 5             | 21.74 | 3        | 27.30 | 8        | 66.70 |
| Ders Saati Artırılmalı | 3           | 13.04 | 8             | 34.78 | 8        | 72.70 | 4        | 33.30 |

Tablo 3’de görüldüğü gibi kız öğrencilerin (KÖ) %30.43’ü ders saatini yeterli bulduğunu ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı kız öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K6, K8)

“Evet, yeterli artırılmasına gerek yok.” (K7)

“Yeterli. İstemem.” (K9)

“Hafta da iki saat kimya dersinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K10)

Kız öğrencilerin %13.04’ü ise yetenekleri doğrultusunda ders saatinin artırılması şeklinde görüş bildirmişlerdir:

“Evet yeterli. Yetenekler doğrultusunda ders saatinin artırılmasını isterim.” (K4)

“Bir ya da iki tane daha ders saati eklenebilir. Yeteneklerimiz doğrultusunda ders saatinin artırılmasını tabii ki isteriz.” (K5)

Tablo 3’de görüldüğü gibi erkek öğrencilerin ise %34.78’inin ders saatinin deney süreleri için yetersiz olduğunu ve ders saatinin 2 ders saati ya da 30-45 dakika kadar uzatılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı erkek öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Ders süreleri yeterli değil çünkü deney süreleri yetmiyor deneylerin bazıları yetişmiyor, bu sebeple artmalı.” (E3)

“Bilim sanat merkezlerinde kesinlikle ders sayıları az ve yetersiz ama okuduğumuz lisede aldığımız zor derslerin yanında bilim sanatta aldığımız dersler bizi çok zorlamakta. Eğer bizden bir başarı bekleniyor ve özel bir eğitime tabi tutuluyorsak o zaman bizim lise eğitiminden muaf bulunmamız gerekiyor. Çünkü şuan lise eğitimi yanında bilim sanat merkezlerine odaklanamıyoruz. Bu nedenle bilim sanat merkezlerinden verim alamıyorum.” (E7)

ÖYG programında eğitim gören öğrencilerin birçoğu bundan önceki yıllarda kimya dersi almış ve bu dönem özel yetenekleri doğrultusunda ayrılmış olan öğrencilerdir. Bu programdaki öğrencilerin %66.70 oranında ders saatini yeterli görmesi ve BYF programındaki öğrencilerin %72.70 oranında artırılmasına yönelik istekleri, BYF programında eğitim gören öğrencilerin; ÖYG programında eğitim alan öğrencilere göre kimya dersine olan ilgilerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Öğrencilere **“BİLSEM’de kimya eğitiminde kullanılan eğitim materyallerinin, teknolojik gelişmelere uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Araştırdığınız, ilginizi çeken laboratuvarda bulunmasını istediğiniz araç gereçler var mıdır?”** 2. soru olarak sorulmuştur. BİLSEM’de fen derslerinin genel olarak laboratuvar destekli işlendiğini

biliyoruz ve bu anlam da üstün yetenekli öğrencilerde doğuştan var olan merak, gözlem, inceleme, araştırma, keşfetme ve yaratıcı becerilerini geliştirmesini destekleyecek nitelikte olan eğitimin, üstün yetenekli öğrenciler açısından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği hakkında bilgi almak amacıyla sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

2. Soruda Araştırma Grubuna Ait Bulgular

| Cinsiyet/<br>Program  | Kız                 |       | Erkek               |       | BYF      |       | ÖYG      |       |
|---|---------------------|-------|---------------------|-------|----------|-------|----------|-------|
|   | Öğrenci<br><i>f</i> | (%)   | Öğrenci<br><i>f</i> | (%)   | <i>f</i> | (%)   | <i>f</i> | (%)   |
| Araç gereçler<br>teknolojik<br>gelişmelere uygun                            | 5                   | 21.74 | 3                   | 13.04 | 5        | 45.50 | 3        | 25.00 |
| Teknolojik<br>gelişmelere uygun<br>değil daha fazla araç<br>grecimiz olmalı | 5                   | 21.74 | 10                  | 43.48 | 6        | 54.50 | 9        | 75.00 |

İkinci sorudan elde edilen verilere yapılan içerik analizinde BYF grubundaki öğrencilerin yarısı, ÖYG grubundaki öğrencilerin ise %75’i teknolojik gelişmelere uygun değil, daha fazla araç grecimiz olmalı şeklinde görüş bildirmişlerdir. 2. soruya ilişkin bazı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Modern teknolojiye uygun değil, daha iyisi olabilir.” (K1)

“Laboratuvarların çok gelişmiş olduğu söylenemez.” (K8)

“Kimyasal maddelerimiz var ama birçoğu bozuk. Bu kimyasalların yenilenmesi laboratuvar alanının genişletilmesi ve bize yardımcı olabilecek cihazların temin edilmesi gerekli” (K10)

“Araç gereçlerimiz yetersiz” (E8)

“Daha teknolojik eğitim materyalleri olmalı” (E7)

“Hayır, Geiger counter (sayacı) gibi izotop kullanan bulucuların getirilmesi iyi olabilirdi. Teknolojik aletler artırılmalı. Hava vakumlayıcı da lazım.” (E9)

3. soruda araştırmaya katılan öğrencilere “**BİLSEM’de yetenekleri fark etme ve geliştirmeye yönelik aldığınız kimya eğitiminin size gelecekte nasıl bir fayda sağlayacağını düşünüyorsunuz?**” şeklinde soru sorulmuştur. Bu soru ile ilgili olarak elde edilen veriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

3. Soruda Araştırma Grubuna Ait Bulgular

| Cinsiyet/Program   | Kız                 |       | Erkek               |       | BYF      |       | ÖYG      |       |
|--|---------------------|-------|---------------------|-------|----------|-------|----------|-------|
|  | Öğrenci<br><i>f</i> | (%)   | Öğrenci<br><i>f</i> | (%)   | <i>f</i> | (%)   | <i>f</i> | (%)   |
| BİLSEM’deki kimya eğitimi<br>temel bilgi oluşturuyor.  | 5                   | 21.74 | 5                   | 21.74 | 9        | 82.00 | 2        | 17.00 |
| BİLSEM’deki kimya dersi<br>genel olarak bilgileri<br>ilişkilendirme ve muhakeme<br>gücü kazandırmada yardımcı<br>oluyor. | 5                   | 21.74 | 8                   | 34.78 | 2        | 18.00 | 10       | 83.00 |

*Kimya dersinin gelecekte üstün yetenekli öğrencilere nasıl fayda sağlayacağı bağlamındaki soruya, kız öğrencilerin %21.74’ü ve BYF eğitim programındaki üstün yetenekli öğrencilerin %82’sinin BİLSEM’de aldıkları kimya dersinin kimya eğitimi için*

temel bilgi oluşturduğu yönünde cevap vermişlerdir. 3. soruya ilişkin bazı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Sınavlarda veya üst sınıflarda daha fazla bilgi birikimim olabilir” (K2)

“Lisedeki kimya dersinde ve genel kültürde” (K4)

“Lise de vs. kimya dersimiz olduğu için geleceğe yönelik fayda sağlayacağını düşünüyorum” (K5)

“Fen dersinden başka bir konuda işe yarayacağını düşünmüyorum” (E2)

“Daha önce bilsem den aldığım eğitimi bir - iki sınıf sonra görmüştüm ve buda konuyu bilmemi sağladı. Bence yine böyle olacaktır.” (E6)

ÖYG eğitim programındaki öğrencilerin %83’ü BİLSEM’de aldıkları kimya eğitiminin genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu soruya ilişkin bazı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Deneyssel açıdan unutulmayacak bilgiler elde ediyorum. Pratikte gösterilen tepkimeleri birebir görüyorum” (K6)

“Okullarda deneyssel olarak yapmadığımız şeyleri burada yapma imkanımız oluyor yani deneyimlermiş oluyorum” (K7)

“Gerek okul eğitimimi kolaylaştırması gerek günlük yaşamda karşılaştığım problemlere yaklaşımım açısından işime yarayacağına inanıyorum” (K8)

“Daha aktif düşünme sağlar.” (K9)

Araştırmaya katılan öğrencilere 4. soru olarak “**BİLSEM’de aldığınız kimya eğitiminin sizin açınızdan ne gibi olumlu katkıları oldu?**” sorusu sorulmuştur. Tablo 6’da elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 6.

4. Soruda Araştırma Grubuna Ait Bulgular

| Cinsiyet/Program  | Kız Öğrenci |       | Erkek Öğrenci |       | BYF |       | ÖYG |       |
|---|-------------|-------|---------------|-------|-----|-------|-----|-------|
|   | f           | (%)   | f             | (%)   | f   | (%)   | f   | (%)   |
| Temel bilgi düzeyi oluşturuyor.   | 3           | 13.04 | 4             | 17.39 | 4   | 36.00 | 3   | 25.00 |
| BİLSEM’e gitmeyen arkadaşlarımdan daha bilgili olmamı sağlıyor. (Rekabet) | -           | -     | 2             | 8.70  | 1   | 8.00  | 1   | 8.00  |
| Deneylerle destekleyerek yapılan eğitim daha kalıcı öğrenmemi sağlıyor.   | 7           | 30.43 | 7             | 30.43 | 6   | %55   | 8   | %67   |

4. soruya, BYF ve ÖYG programındaki 7 öğrenci BİLSEM’de aldığım kimya eğitimi temel bilgi düzeyi oluşturuyor, 2 öğrenci ise BİLSEM’e gitmeyen arkadaşlarımdan daha bilgili olmamı sağlıyor şeklinde görüş bildirmişler. BYF eğitim programındaki öğrencilerin %55’i ve ÖYG programındaki öğrencilerin ise %67’si BİLSEM’de aldıkları kimya eğitiminin deneylerle desteklendiği için daha kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmişlerdir.

4. soruya ilişkin bazı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrendiğimiz şeyleri görmek, deney yapmak gibi etkenler eklenince, daha akılda kalıcı ve etkileyici oluyor. Derslere ön bilgi kazanıyorum” (K1)

“öğrendiğim şeyler açısından bağlantı kurdum” (K6)

“Bakış açısı kazandım” (K8)

“Olaylara bakış açım genişledi” (K9)

“Bilsem de aldığımız kimya dersleri fen açısından olaylara daha farklı bakmam ve değişik fikirler oluşmamıza katkı sağladı” (E11)

*“Bazı konularda ön bilgi bazılarında ise pekiştirme ve tam anlamaya katkı sağladı.”*

(E13)

*“Arkadaşlar arasında açılan konularda daha bilgili bir şekilde atıp-tutabiliyorum. Fazladan olarak azda olsa fen dersine katkı sağlıyor”* (E2)

*“Arkadaşlarımla yaşıtırlarımın hiç bilmediği görmediği şeyleri görüyorum. Biliyorum.”* (E7)

Katılımcılara 5. soruda **“Gelecekte BİLSEM’de uygulanacak olan kimya eğitiminin planlanmasını sizden isteseler, nasıl bir eğitim faaliyeti tasarladınız?”** sorusu sorulmuştur.

Katılımcılara sorduğumuz 5. soruda üstün yetenekli öğrencilerin aldığı kimya eğitimini üst düzeye taşımaya amaçladıkları bir eğitim faaliyeti olup olmadığını öğrenmeyi amaçladık. Bu bağlamda öğrenciler; üstün yetenekli öğrenciler için daha kapsamlı eğitim veren tek bir lisenin daha verimli olacağı, normal devam ettikleri okul ile BİLSEM’e devam etmenin çok yorucu olduğunu,

*“Gelecekte eğitim faaliyetlerinin farklı zamanlarda tasarladım. Çünkü bilsem ile okul yorucu olabiliyor”* (E6)

*“Normal gelişmiş bir lise”*(E9)

*“Şuan ki sistemden memnunum ama dediğim gibi lise ve burası beraber gitmiyor.”* (E7)

BİLSEM’de deney sayısının artırılması ve hatta tamamen deneye dayalı bir eğitimin gerektiği ve bunun için ihtiyaç olan malzemeleri karşılamada bir şirketle anlaşılmasının doğru olacağını,

*“Tamamen deneye dayalı bir eğitim olarak tasarladım”*(K8)

*“Mevcut sistemden çok daha farklı bir yol izlemezdim ama deney sayısını artırırdım.”*(K4)

*“Deneyleri artırırdım”* (K6)

*“Deneye yönelik, eğlenceli etkinlikler düzenlerdim. Ayrıca belirtilen deneyin malzemeleri için uygun bir şirketle anlaşırđım.”*(E8)

Deneyleri yaparken bağımsız çalışmak istedikleri ve bu bağımsız deney yapabilme faaliyetlerinin evde de karşılanmasının eğitimleri açısından olumlu katkı sağlayacağı,

*“Materyalleri fazlaca gönderir, deney için ders süresini uzatırdım. ve sınıfta yapılacak deneyleri veya öğrencinin evde de deney yapabilmesi için bir genel uygulama tasarladım.”*(E5)

*“İnsanı biraz düşünmeye yoran ve ilgi çekici konular hazırlayıp bu konuları kavradıktan sonra tamamen öğrenci bazlı deneyler yapardım.”* (E13)

Öğrencilerin genel olarak teknolojik gelişmeleri takip ettikleri, farklı cihazlar ve daha gelişmiş laboratuvarları görmek, deneyler yapmak ve bu alanda farkındalık oluşturması açısından üniversitelerin araştırma laboratuvarlarına geziler düzenlenmesini de istemektedirler.

*“Araştırmalardan ziyade deneylerin ön planda olmasını isterdim. Üniversitelerin laboratuvarlarına geziler düzenlerdim.”*(K7)

şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilere 6. soruda **“Gündüz devam ettiğiniz okulunuzda ki kimya dersi mi BİLSEM’deki kimya dersi mi sizin öğrenmenize daha büyük katkı sağlıyor? Nasıl?”** sorusu yöneltilmiştir.

Burada ki amacımız bu iki eğitim arasında anlamlı bir fark olup olmadığını öğrenmektir. Soruya cevap veren 23 öğrenciden 20 öğrenci BİLSEM’de aldıkları kimya eğitiminin deneylerle desteklenmesi açısından öğrenmeye daha büyük katkı sağladığı şeklinde görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin vermiş olduğu bazı düşünceleri aşağıda verilmiştir.

“Bilsem de ki Deneyler öğrenme ve motivasyonu kolaylaştırıyor.”(K7)

“BİLSEM’deki kimya dersi. Çünkü okulda bilgiler sadece veriliyor ve müfredatın dışına çıkılamıyor.”(K10)

“Okuldaki dersten çok bilsemi tercih ederim. Çünkü okulda yeterli deney yapmıyoruz ve konuyu o kadar iyi anlamıyoruz.” (E6)

“Bilsemdeki kimya dersinde uygulamalı olarak öğrendiğim için daha iyi öğreniyorum.” (E12)

ÖYG programında eğitim gören 2 öğrencinin gündüz devam ettikleri özel okuldaki kimya eğitiminin öğrenmeye daha büyük katkı sağladığını; aşağıdaki cümleler ile belirtmişlerdir.

“Gündüz devam ettiğim okulum, özel laboratuvar lisesi olduğu için daha çok deney yapıyoruz, E10; Gündüz devam ettiğim özel bir okul.” (E9)

ÖYG programında eğitim gören diğer bir öğrencinin, gündüz devam ettiği okulun bilgileri sıfırdan öğretmesi açısından, öğrenmesine daha büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Bu düşüncesini aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

“Okuldaki kimya öğrenmeye daha büyük katkı sağlıyor çünkü orda her şeye sıfırdan başlayarak öğreniyoruz. Ancak tabii ki bilsem de bu öğrenilenlerin pekiştigi ve deneyle kavrandığı bir yer.” (E13)

Araştırmaya katılan öğrencilere **“BİLSEM’de aldığınız eğitim teorik olarak size alt yapı oluşturuyor mu? Bu konuda uygulanmasını istediğiniz farklı bir çalışma var mı?”** sorusu 7. soru olarak yöneltilmiştir.

Katılımcılara sorulan 7. soruda amaç öğrencinin BİLSEM’de aldıkları kimya eğitiminde beklentilerini tespit etmektir. Soruya cevap veren 23 öğrenciden 21 öğrenci eğitimin beklentilerini karşıladığını ve memnun olduklarını ve farklı bir eğitim programını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

“Evet oluşturuyor.” (K3)

“Ever oluşturuyor. Gerek yok. Çünkü zaten eğitimimiz çok iyi.” (E2)

“Evet teorik olarak alt yapı oluşturuyor.” (E11)

“Eğitim yeterli ve altyapı fazlasıyla oluşturuyor lise düzeyi bilgileri bile çok rahatlıkla öğrenebiliyorum.”(E3)

BYF programında eğitim gören 2 kız öğrencinin daha üst düzey beklenti içinde oldukları; ünlü kimyagerlerin çalışmalarını incelemenin ve öğretmen kontrolünde bireysel çalışma yaparak eğitim almanın daha faydalı olacağını belirtmişlerdir.

“Alt yapı oluşturuyor. Örneğin bize bir araştırma konusu verilsin. Bu araştırmayı internet olmadan, sadece kitaplardan araştırarak. Öğretmen kontrolünde kendimizin yapacağı bir çalışma isterdim.” (K1)

“Oluşturuyor. Bilinen şeylerin dışına çıkılıp gerçekleştirilmeyen deneyler yapmak isterim.” (K10)

Burada verilen cevaplardan BİLSEM’de alınan kimya dersi ile ilgili memnuniyetin yüksek olduğu ve diğer BYF programında grubun ötesinde cevap veren 2 kız öğrencinin gelecek beklentisi yüksek, araştırma isteği olan bireyler olduklarını söylemek yerinde olacaktır.

8. ve son soru olarak öğrencilerden **“BİLSEM’de aldığınız kimya eğitiminin beğendiğiniz yönleri ve beklentileriniz nelerdir?”** şeklindeki soruya yanıt vermeleri istenilmiştir.

Katılımcılara sorulan 8. soruda da genel olarak alınan cevap; BYF ve ÖYG eğitim programındaki üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM’de gördükleri eğitimin beğendikleri yönünün deneye dayalı olmasının vurgulamışlardır. Öğrencilerin BİLSEM’de aldıkları kimya dersine yönelik beklentilerinin laboratuvarlarda bulunan araç ve gereçlerin

artırılması gerektiği ve öğrencilerin deneyleri daha çok bireysel olarak yapmak istedikleri şeklinde olmuştur.

*“Beğendiğim yönleri; deney yapabilecek yönlerimiz olması, sorularımız üstüne tartışmamız, isteğimize yönelik ilerleyiş, fikirlerimize değer verilmesi. Beklentilerim; daha farklı gözlemler yapmamızı sağlayacak materyaller, deneyleri hızlandırabilecek makineler, daha farklı ölçüm cihazları.” (K1)*

*“Deneyler. deney yapmayı seviyorum ve tabiki daha iyi malzeme ile öğrencinin kendi kendine yapacağı imkanlar olmalı.” (E13)*

*“Deneyler sınıf seviyesine uygun hazırlanabilir. Malzemelerle öğrencinin deneyi kendisinin tasarlaması sağlanabilir.” (E12)*

## TARTIŞMA

Araştırmada Erzurum Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezinde en az bir yıl kimya eğitimi almış olan üstün yetenekli öğrencilere yöneltilen sekiz açık uçlu soruda; onların kimya dersi hakkında ilgi düzeyleri, geleceğe yönelik beklentileri ve BİLSEM hakkındaki memnuniyetlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara “Kimya ders saatinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplara genel olarak bakıldığında; ÖYG programında eğitim gören birkaç erkek öğrencinin istendik düzeyde, grubun ötesinde cevaplar verdiği tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin ise genel olarak BYF ve ÖYG programlarındaki ders ve ders saati ile ilgili üst düzey bir beklenti içinde olmayan, durumu kabullenen tavırları, üstün yetenekli öğrencilerden çok fazla beklenen bir durum değildir. Burada erkek öğrencilerin cevaplarında, daha geleceğe yönelik; beklenti düzeylerinin yüksek olduğu ve öz güvenli cevap verdikleri, kız öğrencilerin ise genel olarak daha kısa “hayır, yok” gibi cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Her ne kadar araştırmanın önemi hakkında öğrencilere bilgi verilmiş olsa da erkek öğrencilerin bunu göz önüne alarak, dikkatli ve açıklayıcı cevap vermeleri görev ve sorumluluk bilincinin bu grup öğrencide daha fazla olduğunun göstergesidir. Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların kişilik özelliklerinden olan; geleceğe yönelik idealler ve görev sorumluluğu bilincinin genel olarak erkek öğrenciler de daha fazla görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalarda cinsiyet-fen tutum ilişkisi bağlamında çoğunun erkekler lehine (olumlu) sonuçlandığı, cinsiyetin öğrencilerin fene karşı tutumlarını belirleyen en önemli faktörlerden bir tanesi olduğunu vurgulanmaktadır (Gardner, 1975; Weinburg, 1995; Robertson, 1987; Osborne, Simon ve Collins, 2003). Bu araştırmalardan elde edilen bulgular bizim bulgularımızla örtüşmektedir.

Katılımcıların verdikleri cevaplarda karşılaşılan diğer bir durum ise BİLSEM’e devam eden öğrencilerin gündüz devam ettikleri okuldaki normal zekâ düzeyine sahip arkadaşlarını, kendilerine rakip olarak görmeleridir. Üstün yetenekleri olan bu öğrencilerin üstün yetenekli olmayan arkadaşlarını akademik olarak kendilerine rakip olarak görmeleri, çocukların yaratılıştan donanımlı yapılarına ve kişilik özelliklerine ters düşmektedir. Kurnaz (2018) üstün yetenekli öğrencilerde en çok ve en az görülen değerler üzerine yaptığı araştırmasında, üstün yetenekli öğrencilerde en az kanaatkârlık, kendini kontrol, minnettarlık, sebatkârlık, birlik, paylaşma, mutluluk ve saygı duyma değerleri gözlemlendiğini belirtmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular bizim bulgularımızla örtüşmektedir. Ayrıca böyle bir düşünce, üstün yetenekli çocuklar için kurulan BİLSEM’in kuruluş amacıyla da örtüşmemektedir. Üstün yetenekli çocukların seçilmesindeki amaç; var olan bilgilerine daha üst düzey bilgiler katmalarını, araştırmalar yapmalarını sağlamak ve ülkenin gelişmişlik seviyesini yükseltmektir. Bu anlamda üstün yetenekli öğrencilerin, üstün yetenekli olmayan arkadaşlarıyla aralarında gelişen rekabet duygusunun özüne bakmak gerekirse; üstün yetenekli öğrenciler her ne kadar

BİLSEM’de eğitim alan öğrenciler olsa da bu onlara ülkemizde çok da fazla bir ayrıcalık tanımamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin normal sınıfta eğitim gördükleri öğrencilerle, aynı merkezi sınavlara giriyor olmaları ve meslek seçme konusunda da aynı elemenden geçmeleri ister istemez onlarda rekabet duygusu oluşturmaktadır. Bu durumun önüne geçmek ve doğuştan donanımlı üstün yetenekli çocukların hem tabiatını bozmamak hem de devlet için daha kalifiye elaman yetiştirmek adına normal düzeydeki çocuklardan ayrı olarak, üniversitelerde yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekleri bir ortam yaratmak; ülkenin geleceği için daha faydalı olacağını düşünülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin meslek seçme konusunda yetenekleri ile alakalı öncelik tanınmaması eğitimde fırsat eşitliği ilkesine de ters düşmektedir. Eğitimde fırsat eşitliği her bireyin aynı eğitimi alması değil, bireysel farklılıkları gözetenek eğitim hakkı tanınmasıdır (Akbüber, Erdik, Güney, Çimşitoğlu, ve Akbüber, 2019).

Üstün yetenekli öğrencilerin haftanın belirli günleri, gündüz okul saatleri dışında saat dörtten sonra BİLSEM’de de eğitim almaları, gelişim çağında olan bu çocukların gün içerisinde daha fazla yorulmalarına, fiziksel gelişimlerinin yavaşlamasına ve dolayısıyla beklenen performansı gösterememelerine de sebep olabilir. Bu konuda üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM’de aldıkları eğitimi tek bir kurum altında birleştirilmesini istemeleri çokta sıra dışı bir istek gibi durmamaktadır. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı’nın oluşturduğu “Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde yer alan “Özel Yetenekliler Eğitimi”ne ilişkin Hedefler için Eylem Planı oluşturmak üzere 21-22 Ocak 2019 tarihinde çalıştay düzenlenmiştir. “Özel yetenekli öğrencilerin genel eğitimleri dışında özel yeteneklerini geliştirici etkinliklere katılımlarını teşvik etmek için BİLSEM’lere devam eden öğrencilerin BİLSEM’lerde aldıkları derslerin genel eğitimlerinde değerlendirilmesi, okul dışında akredite edilmiş programlara katılan öğrencilere genel eğitim sistemi içerisinde kredi kazandırılması ve öğrencilerin liseye ve üniversiteye geçişlerinin desteklenmesi çalışmaları” planlanmaktadır (MEB, 2019).

Toplum içinde seçkin öğrenciler olarak tanımlanan üstün yetenekli öğrencilerin bu güne kadar gelişim özellikleri (fiziksel, psikomotor ve psikolojik, vb.) incelenirken kız ve erkek öğrenci gruplandırması yapılmadan incelenmiş olduğunu görmekteyiz (Dümenci, Gürsoy ve Aral, 2016; Özbay, 2019). Çalışmamızda kız ve erkek öğrencilerin verdiği cevapları incelediğimizde; üstün yetenekli çocuklarında sosyal ve psikolojik açıdan cinsiyetlerine göre ayrı ayrı değerlendirilmesinin doğru olacağı kanaatindeyiz. Üstün yetenekli bir öğrencinin gelişimsel ve kişilik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda onların hayattan beklentilerinin sadece sınavlardan elde edilen sayısal bir başarıdan ya da sadece bir meslek sahibi olmaktan ibaret olmadığı düşünülmektedir. Kız öğrencilerin sorulara genel olarak verdikleri kısıtlı ve durumdan memnun cevapları, toplumun temel yapısında var olan elinde olanla yetinme isteği düşüncesinin bu yaşlarda kız çocuklarına empoze edilmiş olduğunun göstergesidir. Erkek öğrencilerin soruları daha hür ve açıklayıcı cevaplamaları bu iki grup arasında toplumsal cinsiyet ayrımına bağlı olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Kline ve Short, 1991; Özbay ve Palancı, 2011; Clark, 2002). Bu anlamda bu toplumsal algıyı üstün yetenekli kızlarımızda da yıkmak adına, ailelere ve BİLSEM eğitimcilerine çok iş düşmekte, geri planda olmayı seçen öğrenciler için destek eğitimlerin tekrar planlanmasının doğru olacağı düşünülmektedir (Altun ve Yazıcı, 2018).



## SONUÇ VE ÖNERİLER

ÖYG ve BYF grubundaki öğrenciler kimya dersinde deney sürelerinin az olduğunu ve ders saatinin artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşte olan öğrencilerin, özellikle sonuç ve başarı odaklı dersler istedikleri düşünülebilir. Akademik olarak laboratuvar çalışmalarında dersin süresi, deneylerin sonuçlanması açısından önemlidir. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğrenciler, beklentilerini karşılayabilecek tam donanımlı laboratuvarlarda eğitim görmek istemektedirler. BİLSEM’de kimya dersleri genellikle laboratuvar destekli olarak işlenmektedir. Bu dersleri alan öğrencilerde doğuştan var olan merak, gözlem, inceleme, araştırma, keşfetme, yaratıcılık becerilerini veya yeteneklerini geliştirmeye elverişli eğitimin onlara verilmesi esastır. Özellikle üstün yetenekli öğrenciler açısından tatmin edici eğitim olmalıdır. Görüşleri alınan öğrencilere göre kimya eğitimi, hayatla ve diğer akademik alanlarda bir köprü görevi görmektedir ve ilk kez öğrenilen konularda kimya eğitimi sayesinde bilgileri analiz etme gücü kazanılmaktadır. Öğrenciler, BİLSEM’de aldıkları kimya eğitiminin, deneye dayalı olması sebebiyle gözlem yapmayı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi, bilgileri aktarmayı, ilişkilendirmeyi ve sonuca ulaşmayı öğrettiği için daha kalıcı öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, kendilerine deney yaptırmanın daha doğru veya daha öğretici olacağını vurgulamışlar ve devam ettikleri okul ile BİLSEM’i ayrı ayrı yürütmenin yorucu olduğunu, bunun yerine ikisi (okul ve BİLSEM) bir arada, gelişmiş tek bir lise olmasının daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Materyal ve araç gereçlerin eksikliklerini tamamlayabilmek için şirketlerle anlaşma yapılmasının iyi olacağını, üniversite laboratuvarlarına geziler yaparak onların çalışma ortamlarını görmenin isabetli olacağına dikkati çekmişlerdir. Öğrenciler BİLSEM’deki eğitimden genellikle memnun olduklarını, beklentilerini karşıladıklarını ve farklı bir eğitim programını düşünmediklerini ifade etmişler ve gördükleri kimya eğitiminin en beğendikleri yönünün deneye dayalı eğitim olduğunu vurgulamışlardır. Söz konusu eğitimle ilgili beklentilerini ise laboratuvarlardaki araç gereç eksikliklerinin giderilmesi ve bireysel deneyler yapabilme şartlarının oluşturulması olarak ifade etmişlerdir.

Araştırma ile ilgili aşağıdaki öneriler verilebilir;

- Ülke açısından üstün yetenekli öğrencilerden beklentiler büyük olduğu kadar, onların eğitimlerinin ve ihtiyaçlarının karşılanması da o ölçüde önemlidir.
- Üstün yetenekli çocuklara eğitim verirken ya da onlar için eğitim faaliyetlerini belirlerken, öğrencilerin doğal yapısını bozmayacak eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
- BİLSEM’e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin benzer özellikleri göz önünde bulundurularak hem örgün eğitimdeki gereksinimlerini gidermeye yönelik çabalar artırılmalı hem de BİLSEM’de gözlenen eksikleri giderilebilmelidir.
- BİLSEM’de kullanılan materyal ve araç gereçler, teknolojik gelişmelere uygun ve her öğrencinin bireysel deney yapmasına imkan verecek şekilde yeterli olmalıdır.
- Üstün yetenekli öğrencilerin gün içerisinde iki eğitim kurumuna gitmelerinin yorucu olduğu, bilişsel gelişmelerini desteklediği ancak gün içerisinde kendilerine vakit ayırmada zorlandıkları dikkate alındığında, bu öğrenciler için birleşik (okul-BİLSEM) bir eğitim faaliyeti düşünülmelidir.

- Üstün yetenekli çocukların yetiştirilmesinde üniversite ve benzeri kurumlarla işbirliği yapılmalı, laboratuvarlara, Ar-Ge birimlerine ve teknokentlerine geziler düzenlenmelidir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarların makaleye katkıları oranlarına göre şu şekilde sıralanmıştır: 1. yazar; makalenin genel düzenlenmesi, inceleme değerlendirilmesine, özet, giriş veri toplama, tartışma ve kaynakça bölümlerine katkı sağlamıştır. 2. yazar; makalenin genel düzenlenmesi, inceleme değerlendirilmesine, özet, giriş, yöntem, verilerin analizi, sonuç, tartışma ve öneriler bölümlerine katkı sağlamıştır. 3. yazar; makalenin genel düzenlenmesi, yöntem, verilerin analizi ve tartışma bölümlerine katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2018). Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 355-378.
- Akbüber, B.A., Erdik, E., Güney, H., Çimşitoğlu, G.G. ve Akbüber, C. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesinde bir yöntem önerisi “özel yetenekli öğrenci çalıştay” *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(1), 22-39.
- Ataman, A. (1984). Ankara ili resmi şehir okullarındaki üstün yetenekli çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 132.
- Ataman, A. (2003). *Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri* (e-kitap sürümü) [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arşiv/2003\\_cilt1/sayı\\_3/251-263.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arşiv/2003_cilt1/sayı_3/251-263.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Ateş, Kadioğlu, H. ve Mazı, M.G. (2017). Türkiye’de üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan lisansüstü tezlere genel bir bakış. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 33-57.
- Atlı, H. ve Balay, R. (2016). Bilim ve sanat merkezindeki üstün yetenekliler eğitiminin sürdürülebilirliğine ilişkin öğrenci düşünceleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 191-205.
- Aydın, S. ve Tarkın, A. (2015). Basit malzemeler kullanılarak kimya öğretim etkinlikleri geliştirme ve kullanma. A. Ayas ve M. Sözbilir (Ed.), *Kimya öğretimi; Öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri içinde* (ss.13-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Benny, N. and Blonder, R. (2018). Interactions of chemistry teachers with gifted students in a regular high-school chemistry classroom. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 19, 122-134.
- Bilen, K. (2011). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerin fen tutumlarının incelenmesi: Denizli BİLSEM örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 43-54.
- Bozkurt, Ö.S. (2007). *Okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından yaşutlarına göre üstün ve özel yetenekli olarak aday gösterilen çocukların gelişim özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Burns, J.M., Matthews, F.N. and Mason, A. (1990). Essential steps in screening and identifying preschool gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(3), 102–107.

- Başar Daz, T., Karagölge, Z. ve Ceyhun, İ. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kimya Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Erzurum BİLSEM Örneği, 159-179.
- Campbell, F.A. and Ramey, C.T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698.
- Chowdhury, M.A. (2016). Gifted education in science and chemistry: Perspectives and insights into teaching, pedagogies, assessments, and psychosocial skills development. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4(1), 53-66.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted* (6th ed.). Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekâlı çocukların özellikleri*. 1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi yayın dizisi seçilmiş makaleler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı. 111-125.
- Davaslıgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). *Üstün zekâlıların eğitimi projesi*. Kulaksızoğlu A., Bilgili A., E Şirin M. R. (Ed.). I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 85-100.
- Davis, G.A. and Rimm, S.B. (2004). *Peer pressure and social acceptance of gifted students*. In M. Neihart., Reis, S. M. Robinson., & S. M. Moon, (Eds). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp: 13-19). Texas: Prufrock Press,
- Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (2012). "React" stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarısı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 101-144.
- Dickens, W.T. and Flynn, J.R. (2001). Heritability estimates versus large environmental effects: the IQ paradox resolved. *Psychological Review*, 108(2), 345-347.
- Dümenci Bapoğlu, S., Gürsoy, F. ve Aral, N. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün potansiyelli ve üstün zekâlı olan çocukların eğitimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2469-2480.
- Enç, M. (1979). Özel eğitimin gerekçesi: üstün beyin gücü gelişimi ve eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 83, 285-338.
- Enç, M. (2005). *Üstün Beyin Gücü*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Gardner, P.L. (1975). Attitudes to science, *Studies in Science Education*, 2(1), 1-41.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, çev. ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökdere, M. ve Çepni, S. (2005). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(3), 271 – 296.
- Günbayı, F. ve Akcan, F. (2013). İlköğretim kurumları yöneticilerinin yaşadıkları iş streslerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Teacher Education and Educators Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 195-224.
- Hodge, K.A. and Kemp, C.R. (2002). The role of an invitational curriculum in the identification of giftedness in young children. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(1), 33-38.
- Hunsaker, S.I., Finley, V.S. and Frank E.I. (1997). An analysis of teacher nominations and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41, 19-24.
- Kazu, İ.Y. ve Şenol, C. (2012). Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: BİLSEM Örneği. *E-International Journal of Educational Research*, 3(2), 13-35.
- Kline, B.A. and Short, E.B. (1991). Changes in Emotional Resilience: Gifted Adolescent Females, *Roepers Review*, 13, 118-121.

- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar kongresi önsözü*. (Editör: Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili, Mustafa Ruhi Şirin). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 7–8.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Ankara: Nobel.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık.
- MEB. (2013). *2013–2017 Üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı*. Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Özel yetenekliler eğitimi çalıştay raporu*. Erişim adresi: <http://www.cocukvakfi.org.tr/wp-content/uploads/2019/02/ÇALIŞTAY-RAPORU.pdf>.
- Morelock, M. (1992). Üstün zekâ: içten görünüş. *Üstün Zekâlarımızı Anlamak*, 4 (3), 1, 11-15.
- Osborne, J., Simon, S. and Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049-1079.
- Özbay, Y. ve Palancı, M, (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Özbay, Y. (2019). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Özenç, E.G., & Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13-28.
- Passow, A.H. (1981). The nature of giftedness and talent gifted, *Child Quarterly*, 25(1), 5–10.
- Robertson, I.J. (1987). Girls and boys and practical science. *International Journal of Science Education*, 9(1), 505–518.
- Sisk, D.A. (1990). The state of gifted education: toward a bright future. *Music Educators Journal*, 76(7), 35–39.
- Stuart, T. ve Beste, A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum “üstün yeteneklileri anlayabilmek”*. (A. Gönenli, Çev.). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Streitz, R. (1922). Gifted children and provisions for them in our schools. *University of Illinois Bulletin*, 20(13), 2–12.
- Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, F. ve Kargın, T. (2013). Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda verilen bir eğitimin öğretmenlerin bilgi düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14 (02), 1-13.
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2016). Bilim ve sanat merkezinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-56.
- Tozlu, N. (2004). *Türkiye’nin merkezi (ksen) bir güç olmasında üstün yeteneklilerin eğitimi üzerine bir tartışma*. Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E Şirin M. R. (Ed.). I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 201–211.

Başar Daz, T., Karagölge, Z. ve Ceyhun, İ. (2020). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kimya Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Erzurum BİLSEM Örneği, 159-179.

Tümen, S.D. (2019). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları: Bolu Bilssem örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(5), 257-267.

Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. *Science Education International*, 25(1), 19-28.

Weinburgh, M.H. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: a meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387–398.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Superior talent is the early developed, high-level skills that enable the individual to show a high level of success and creativity remarkably. In our country, Science and Art Centers (BİLSEM) have been opened within the Ministry of National Education in order to realize the talents of gifted individuals and to support their social and emotional development as well as their academic development. Particular attention was paid to the selection of students and the education of the Science and Art Centers. The aim of this study is to examine the opinions of gifted students on chemistry subject who have studied chemistry for at least one year in the ongoing education programs DSS (Developing Special Skills) and RIS (Recognition of Individual Skills) of Erzurum Remzi Sakaoglu Science, Art ve Culture Center. A semi-structured interview form consisting of eight open-ended questions were asked as a data collection tool to students.

### **Method**

The target group of the study is composed of 23 students who have studied chemistry for at least one year in Erzurum Remzi Sakaoglu Science, Art ve Culture Center in the 2017-2018 academic year. In the research, a structured interview form which is consisted of 8 open-ended questions were offered to the students as the data collection tool. Furthermore, the Case Study Method, one of the qualitative research models, was used, and then obtained findings were analyzed via the Content Analysis Method. To students who have been educated in DSS (Developing Special Skills) and RIS (Recognition of Individual Skills) programs, questions about chemistry education and their expectations were asked and questionnaires about educational activities were applied. Then, their responses were examined.

### **Finding**

Interview forms with questions regarding the course hours, educational activities, and expectations related to chemistry education were applied to students trained in the DSS (Developing Special Skills) and RIS (Recognition of Individual Skills) program and when these forms are examined; regarding chemistry, education applied in BİLSEM, it was observed that female students were satisfied with their current education level, while male students' expectations were above the existing education system. It is observed that both groups agree that the materials and materials available in BİLSEM are insufficient. It is not an expected situation for some girls and boys in the DSS (Developing

Special Skills) and RIS (Recognition of Individual Skills) groups to see their education in BİLSEM as a priority against their friends in the schools they are studying during the day.

## **Results**

Competitiveness for gifted students who are aware of their own potentials and beyond their group characteristics is not compatible with personality traits nor with the establishment purpose of BİLSEM. The fact that a gifted or a normal student is being subjected to the same test in order to choose a profession may have led them to this emotion unwillingly. In some cases, they are working far below their capacities to earn their friends' social acceptance and this is leading to their failure. It is reported causing unnatural emotional changes in gifted children will make way for much lower outcomes than what was anticipated before.

Some suggestions about the research: Gifted students in a general classroom environment; being subjected to the same education with a group that is far behind their intelligence and learning levels may cause permanent mental laziness to appear over time. It is useful to organize educational activities that will not spoil the nature of these students when we give education to gifted children or when we consider the educational activities to be organized for them. In identifying gifted students; Necessary training should be provided to parents, preschool teachers, classroom teachers, and counselor teachers, and in-service training should be provided on programs developed and changed. Efforts to meet the needs of formal education can be increased by considering the common characteristics of gifted students.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## Araştırma Makalesi

# SANAL GERÇEKLIK TEKNOLOJİSİ İLE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜR AKTARIMI\*

## CULTURE TRANSFER IN SOCIAL STUDIES TEACHING WITH VIRTUAL REALITY TECHNOLOGY

**Zekeriya Fatih İNEÇ**

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzincan, Türkiye  
e-posta: fatihinec@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2391-605X

Başvuru Tarihi: 11.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.793821

**Atıf/Citation:** İneç, Z.F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 180-203.

### Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde kültür aktarımını gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından internet tabanlı sanal bir gerçeklik uygulaması (itSGU) geliştirilmiş ve bunun kültür aktarımı sürecine olan etkisi incelenmiştir. itSGU, ADDIE (analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme) öğretim tasarımı modeli baz alınarak oluşturulmuştur. Analiz aşamasında kültürün aktarımında yaşanan zorluklar etkili olmuştur. Aynı zamanda Google tarafından sanal gerçeklik teknolojisi için geliştirilen CardBoard'ın Millî Eğitim Bakanlığı engeli nedeniyle YouTube videolarını aktaramaması itSGU'ya olan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Modelin tasarım aşamasında itSGU, değişim ve sürekliliği algılama becerisine ve senaryo tabanlı öğrenmeye yönelik olarak planlanmıştır. Modelin üçüncü aşamasında çeşitli programlama dilleriyle geliştirilerek itSGU bir uygulama haline getirilmiştir. Böylece sanal gerçeklik ekipmanlarıyla (gözlük ve jiroskop sensörlü mobil telefon) önerilen senaryolara uygun olarak öğrencilerin hareket etmesini sağlamıştır. Modelin dördüncü aşamasında bir devlet okulunda sosyal bilgiler dersinde itSGU uygulanmış, son basamakta ise öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda temel nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışma grubunu uygulamaya katılan öğrencilerden zincir örnekleme ile belirlenen on öğrenci oluşturmuştur. Verilerin derlenmesi için çalışma grubuyla standartlaştırılmış açık uçlu bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Bulgular itSGU'nun etkili kültür aktarımında ve kültürün algılanmasında etkili olduğu ve diğer derslerde de etkili olabileceği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte itSGU'nun gerçek hayatta kullanılabileceği, eğitimde seviyeyi yükseltebileceği, görsellik sayesinde öğrenme açısından iyi olduğu, değişimi, sürekliliği ve kalıcılığı sağladığı, derste kullanılması gerektiği ve eğlenceli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca itSGU'nun geliştirilmesi gerektiği de görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür Aktarımı, Kültür ve Miras, Sanal Gerçeklik, Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu, Sosyal Bilgiler Öğretimi

### Abstract

In this study, an internet-based virtual reality application (itSGU) was developed by the researcher to realize cultural transfer in social studies lessons, and its effect on the cultural transfer process was evaluated through student views. ItSGU is based on the ADDIE (analysis, design, development, implementation, and evaluation) instructional design model. Difficulties in the transfer of culture played an

\* Bu çalışma 27-28.10.2017 tarihlerinde gerçekleştirilen Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu'nda (UETS-2017) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

important role during the analysis. In addition, CardBoard, developed by Google for virtual reality, could not stream YouTube videos due to the prohibition by the Ministry of National Education's, which revealed the need for itSGU. itSGU was planned for the ability to perceive change and continuity and scenario-based learning in the design phase of the model. In the third stage of the model, itSGU was developed with various programming languages and turned into an application. itSGU thus enabled students to move in accordance with the proposed scenarios with virtual reality equipment (glasses and mobile phone with gyroscope sensor). In the fourth stage of the model, itSGU was applied in a public school in the social studies course. In the last step, it was evaluated by the students. Considering, basic qualitative research method was used. The study group consisted of ten students determined by chain sampling among the students who participated in the application. Open-ended interviews were conducted to collect the data. The content analysis was used for the data analysis. Findings revealed that itSGU is useful in effective culture transfer and perception of culture and can be useful in other lessons. However, it was found that itSGU might be used in real life and increase the level of education. itSGU is beneficial in terms of learning thanks to its visuality, and it provides change, continuity, and permanence. It should be used in the course as it is fun. It is also seen that itSGU needs to be improved.

**Keywords:** Cultural Transfer, Culture and Heritage, Virtual Reality, Technology Integration in Education, Social Studies Teaching

## GİRİŞ

Sanal gerçeklik, üç boyutlu hareketli ve hareketsiz görsellerin insan zihninde teknoloji ile oluşturulmasıdır. İnsanlar böylece buldukları sanal gerçeklik ortamını gerçek bir ortam gibi düşünmekte ve buradaki nesnelere etkileşimde bulunmaktadır (Kayabaşı, 2005; Şekerci, 2017).

Sanal gerçeklik ortamları gerçek mekanlardan esinlenerek oluşturulan üç boyutlu benzetimlerdir. Kullanıcılar bu ortamlara erişmek için bilgisayarları, görüntüleme ekipmanlarının entegre edildiği kabinleri ve baş aparatlarını kullanmaktadır. Beşerî faaliyetlerin yoğun olduğu tüm alanlarda sanal gerçeklik teknolojisiyle oluşturulan uygulamalar görülmektedir (Tepe, Kaleci ve Tüzün, 2016).

Sanal gerçeklik uygulamaları çok çeşitlidir. Bu tip teknolojilerle insan yaşamında pratik faydalarla birlikte çeşitli deneyimler de kazanılmaktadır. İnsanlarda sanal gerçeklik teknolojisi ile oluşan gerçeklik duygusu yeni deneyimlerin oluşmasını sağlamaktadır (Emre, Selçuk, Budak, Bütün ve Şimşek, 2019).

Sanal gerçeklikte çeşitli deneyimlerle birlikte nitelikli öğrenmeler de sağlanmaktadır. Bunlar gerçek dünya bağlamı olan uygulamalarda gerçek dünya deneyimlerine dönüşmektedir (Bayraktar ve Kaleli, 2007). Ayrıca bu deneyimler öğrenme durumlarını da şekillendirmektedir. Sanal gerçeklik, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisi de göz önünde bulundurulduğunda yeni öğrenme deneyimlerinin ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Bıyık Bayram ve Çalışkan, 2019).

İnsanların deneyimleri ise sosyal ve birikimli olarak ilerleyen bir süreci açıklamaktadır. Kültür olarak tanımlanan bu kavram, tarihle devam eden toplumsal bir süreç olup, toplumların ihtiyaçlarını karşılamakta, ideal kuralları oluşturmakta ve doyum sağlamaktadır. Bununla birlikte kültürün bütünleştirici yönleri de bulunmaktadır. Bu nedenle kültür, aktarımı gereken davranışlar olarak ifade edilmektedir (Güvenç, 1974:103-107). Dolayısıyla kültür, bir millete ait olan her türlü özelliği bünyesinde bir bütün olarak barındırmaktadır (Gökalp, 2014:46). Bunların yeni nesillere aktarılması, kavratılması ve benimsetilmesi ise kültür aktarımı olarak tanımlanmaktadır (Melanlıoğlu, 2008; Sertkaya, 2010). Kültür aktarımı aynı zamanda mevcut kültürün geliştirilen kültürle birleştirilmesi olarak da ifade edilmektedir (Ünlü, 2012).

Ülkemizde kültür aktarımı süreci özellikle öğretim programları üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede Türkçe, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin



kültür aktarımı görevi bulunmaktadır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) öğretim programlarında nitelikli insan tanımında çeşitli özelliklerle birlikte topluma ve kültüre katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığından bahsedilmektedir. Kültür, milli ve manevi değerleri hayata yansıtan, ülkenin kültürüne katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesi bağlamında MEB öğretim programlarının amaçlarına yansıtılmıştır. Bununla birlikte öğretim programlarının perspektifi doğrudan değer kavramıyla başlanarak tanımlanmaktadır. Değerlerle birlikte öğretim programlarında yer alan sekiz farklı yetkinliğin birçoğunda kültür bağlamı kolaylıkla görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Kültür ve kültür aktarımı konusunda en yetkin derslerden biri sosyal bilgilerdir (Gürel ve Çetin, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programı (SBÖP) ise nitelikli ve etkin vatandaş yetiştirme çerçevesinde toplamda on sekiz özel amacı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Bunlardan ikisi doğrudan, diğerlerin bir kısmı ise kültürle dolaylı olarak ilişkilidir. Yine programın değerler eğitimi kısmı kültür aktarımıyla doğrudan bağlantılıdır. Toplamda yedi olan öğrenme alanlarından kültür ve miras ise kültürün tanıtılmasını ve aktarımını sağlamaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin bilgi, beceri, değer ve sosyal katılımı kapsayan amaçları doğrultusunda kültürel öğelere yer verdiği görülmektedir (Deveci, 2009). Ancak bunların öğretiminde ve aktarımında sanal gerçeklik teknolojisi gibi yeni teknolojilerin katkısının ne düzeyde olduğu merak edilmektedir (Ch'ng, Cai ve Thwaites, 2017). Bununla birlikte gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmı bilgisayar öğretimi, fen ve uzaktan eğitim alanlarında gerçekleştirilmektedir (Seçkin Kapucu ve Yıldırım, 2019).

Bilimsel literatürde sosyal bilgiler dersi kapsamında kültür aktarımını desteklemek amacıyla sanal gerçeklik uygulamalarının geliştirildiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak sanal ortamların kültür aktarımını desteklemek için kullanıldığı görülmüştür. Örneğin Ustaoglu (2012) çalışmasında internet üzerinden yayın yapan hazır sanal müzeler üzerinden kültürel mirasımızı öğrencilere aktarmaya çalışmıştır. Peker (2014) gerçekleştirdiği bir çalışmada sosyal bilgiler dersinde sanal müzelerin kullanım durumunu ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumlarını incelemiştir. Buna göre öğretmen adayları bu teknolojiyi faydalı bulmuşlardır. İneç (2017) gerçekleştirdiği bir çalışmada sosyal bilgiler dersinde geo-medya teknolojisi üzerinden sanal müze ve gezintilerin öğrencilerin akademik başarılarını, tutumlarını ve bunun öğrenmelerindeki kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Aktaş (2017) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Daşdemir (2019) ise çalışmasında sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarını tetkik etmiştir. Bu çerçevede sanal tur kavramını, sanal gerçeklik çerçevesinde ele almıştır. Özlek (2019), sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel mirasın öğretimine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasının öneriler bölümünde kültürün sanal ortamlarla ilişkisinin varlığını açıklamıştır. Yıldırım ve Yıldırım (2020) çalışmalarında sanal gerçeklik teknolojilerinin ortaokul düzeyinde kullanım durumlarını incelemiş ve bu teknolojinin sosyal bilgiler derslerinde özellikle kültür konularını destekleyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla sanal gerçeklik teknolojisinin kültür aktarımı sürecini olumlu yönde etkileyebileceği, öğrencilerde yeni ve eşsiz deneyimler oluşturabileceği anlaşılmaktadır. Ayrıca MEB'e bağlı internet omurgasında YouTube görüntü akımının engellenmesi ve bu yüzden öğretmenlerin sanal gerçeklik teknolojilerinden öğrencileri yararlandıramaması ve benzer bir çalışmanın bilimsel literatürde henüz gerçekleştirilmemiş olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada sosyal bilgiler derslerinde kültür aktarımı sürecini desteklemek için internet tabanlı sanal bir gerçeklik uygulamasının (itSGU) araştırmacı tarafından geliştirilmesi ve bunun kültür aktarımı sürecine olan etkisinin öğrenci görüşleri üzerinden değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Soru 1: Etkili kültür aktarımı tercihi açısından öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Soru 2: Kültürün algılanmasına ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Soru 3: Kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Soru 4: Sanal gerçeklik teknolojiye yönelik öğrencilerin genel tespitleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma temel nitel araştırma yöntemiyle modellenmiştir. İnsanların hayata ve deneyimlerine yüklediği anlamlar bu modelle belirlenmektedir. Eğitim bilimlerinde gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmında bu modelin kullanıldığı düşünülmektedir (Koçak Canbaz ve Öz, 2018:22-23). Dolayısıyla itSGU'nun kültür aktarımı ile öğrencilerde oluşturacağı deneyimlerin anlamlandırılması için bu model tercih edilmiştir. Doğal olarak araştırılan durumun açıklanması planlanmıştır (Dede ve Bilican, 2018:47). Bu kapsamda araştırma soruları belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda itSGU'nun değerlendirilmesi için görüşme yöntemiyle öğrencilerin algılarına, tepkilerine ve deneyimlerine başvurulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:147). Bunun için öğrencilerle standartlaştırılmış açık uçlu bir mülakat gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularını destekleyen mülakat soruları araştırmacı tarafından dikkatlice kurgulandıktan sonra aynı sırada öğrencilere yöneltilmiştir. Böylece araştırmacının objektif davranması, verilerin analizinin ise organize edilerek kolaylaştırılması sağlanmıştır (Çakır ve İrez, 2018:344). Bu çerçevede elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiş ve ortak anlamlar tespit edilmeye çalışılmıştır (Çekiç ve Bakla, 2018:453).

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma Erzincan Merkez İlçede bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen okulun seçiminde, MEB'e bağlı tüm okullarda aynı SBÖP'ün uygulanıyor olması ve problem durumunun evren içerisinde homojen bir biçimde yayılmış olması yer almaktadır (Baltacı, 2018). Araştırmanın çalışma grubu ise itSGU'nun uygulandığı altıncı sınıflarda amaçlı örnekleme yönteminden zincir örnekleme ile belirlenmiştir. itSGU, belirlenen okulun tüm altıncı sınıflarında uygulanmıştır. Böylece zengin bilgi kaynağı durumunda olan öğrencilerin tespit edilmesi sağlanarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013:139-140), küçük örneklemeler üzerinden araştırmanın incelenmesi ve anlaşılması planlanmıştır (Dede ve Bilican, 2018:46). Bu çerçevede öğrencilerden bir kısmı itSGU'yu değerlendirmek istemiş ancak bu öğrencilerin deneyimlerindeki zenginliğin ve heyecanın diğer öğrenciler tarafından fark edilmesiyle çalışma grubuna katılım artış göstermiştir. Bu grupta sekiz kız, iki erkek öğrenci yer almıştır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubunu on öğrenci oluşturmuştur.

## Veri Toplama Araçları

itSGU'ya yönelik öğrenci görüşlerini elde etmek için standartlaştırılmış açık uçlu bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcıların görüşleri bir bütün olarak algılanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmacının müdahalesi en aza indirilmiş ve öğrenci görüşlerinin organize edilmesi de sağlanmıştır (Çakır ve İrez, 2018:344-347). Bunlarla birlikte öğrencilerden sistemli ve karşılaştırılabilir verilerin toplanması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:150-151).

Araştırma soruları belirlenirken sanal gerçeklik teknolojisi ile ilgili yapılan çalışmalar ile kültür ve miras öğrenme alanı dikkate alınmıştır. Kültür ve kültürel mirasın ön planda tutulduğu bu öğrenme alanıyla milli bilincin oluşturulması sağlanmaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla kültür aktarımı ile değişim ve süreklilik işlevinin tam merkezinde bu öğrenme alanı yer almaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan araştırma soruları veri toplama aracının taslak formu olarak planlanmış ve üç sosyal bilgiler öğretmeni ile iki sosyal bilgiler uzmanına incelenmiştir. Geri dönütler taslak formun uygulanabilir olduğunu gösterdiğinden taslak formda değişiklik yapılmamıştır.

Çalışma grubuyla sanal gerçeklik deneyimleri sınıfta, bu sürecin değerlendirilmesi ise öğrencilerin dış ortamdan ya da tahmin edilemeyen değişkenlerden etkilenmemesi için okul idarecilerinin odasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu sorular doğrultusundaki görüşleri ise ses kayıt cihazı ile elde edilmiştir.

## Uygulama

Çalışmada kültür aktarımını sanal gerçeklik teknolojisiyle gerçekleştirmek için araştırmacı tarafından kısaca itSGU olarak adlandırılan internet tabanlı mobil bir sanal gerçeklik uygulaması geliştirilmiştir. itSGU, sanal gerçeklik ekipmanlarıyla eşlenik olarak çalışan ve sanal gerçeklik videolarını basitçe göstermeye yarayan bir uygulamadır. itSGU, araştırmacının <http://precoder.net> alan adında barındırılmakta ve kullanıcılar itSGU'yu buradan çağırılmaktadır.

itSGU'nun geliştirilmesinde bir öğretim tasarımı süreci bulunmaktadır. Çünkü öğretim tasarımında öğretimde ve öğrenmede en etkili yolu bulmak amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda en uygun yol tespit edilmekte ve doğru kullanılmaya çalışılmaktadır (Fer, 2015:27). itSGU bu çerçevede ADDIE öğretim tasarımı modeline göre geliştirilmiştir.

Generik modelleme olarak da anılan ADDIE öğretim tasarımı modelinde doğrusal bir süreçte beş aşama bulunmaktadır. Bunlar analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir (Fer, 2015:42-46). Ancak çeşitli kaynaklarda ADDIE'nin doğrusallığının ders materyali geliştirme aşamasında takip edilemeyeceği vurgulanmaktadır (Ocak, 2011:40). Ancak ADDIE, öğretim tasarımı doğrultusunda uygulama sürecini açıklamaktadır (Şimşek, 2014:66-67). Çünkü ADDIE, öğretim tasarımı sürecinin temeli olarak görüldüğünden generik ve çekirdek kavramlarıyla ifade edilmektedir. Ancak öğretim tasarımı sürecinde araştırmacılar pedagojik materyaller üretirken aşamalarda tespit ettikleri problemleri çözebilmek için önceki aşamalarda geri dönüp düzenlemeler ya da düzeltmeler yapmaktadır. Zaten ADDIE'nin temel felsefesi amaçlı öğrenmeyle birlikte öğrencinin merkezde yer aldığı yenilikçi özgün ve ilham verici bir yapı bulunmaktadır (Branch, 2016:14).

itSGU'nun ADDIE öğretim tasarımı modeline göre geliştirilme süreci beş aşamada ele alınmıştır:

### **Aşama I: Analiz**

itSGU'nun analiz aşamasında ihtiyaç ve sınırlılıklar belirlenerek, öğrenme – öğretme durumları üzerinde durulmuştur. Özetle problem ve kaynağı tespit edilerek çözüm üretilmeye çalışılmıştır (Akkoyunlu, Altun ve Yılmaz Soylu, 2008:145). Bu doğrultuda kültür aktarımında yaşanan problemleri ve bunların kaynaklarını tespit etmek için üç sosyal bilgiler öğretmeninin ve sosyal bilgiler öğretimi üzerine araştırmalar yapan üç akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Kültür aktarımında yaşanan en büyük sıkıntının, soyut kültür öğelerinin çocukların zihinlerinde imge haline dönüştürülememesinin yanı sıra kültürün değişiminin ve sürekliliğinin aktarılamaması olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, etkileşimli ve etkileşimsiz bir video kütüphanesi olan YouTube'a MEB internet omurgasından erişemediklerini, bu nedenle de derslerini destekleyemediklerini ifade etmiştir. Bu çerçevede itSGU'nun kültür aktarımı videoları için SBÖP'ün kültür ve miras öğrenme alanından kültürün değişim ve süreklilik boyutuyla ilişkilendirilen çeşitli kazanımlar belirlenmiştir.

Bu kapsamda beşinci sınıf; SB.5.2.4. *Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder* ile SB.5.2.5. *Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir* kazanımları ile altıncı sınıf SB.6.2.1. *Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur* kazanımı belirlenmiştir.

Bununla birlikte sınıflarda ve uzaktan eğitim sistemlerinde tercih edilen öğretim stratejilerine karşın etkili ve alternatif bir platform tercihinin ne olacağı üzerinde durulmuştur. Somut yaşantılar sağladığı gözlemlenen sanal gerçeklik teknolojisinin bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilebileceğinin analizi yapılmış ve bu doğrultuda ortam tasarımı gerçekleştirilmiştir. Öğrenen özellikleri, aktarım amaçları ve hedefleri bu aşamada ele alınmıştır (Ocak, 2011:43). Ardından kültür aktarımı sürecini kolaylaştırmak için çözüm yolları aranmış ve bunu sanal gerçeklik teknolojisi üzerinden aşabilmek için ihtiyaç analizi yapılmıştır. Soyut ifadelerin somut imgelere dönüşebilmesinde yeni öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Bu doğrultuda kültür aktarımını sağlayacak videoların senaryo tabanlı öğrenme ile kültür aktarımının gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

### **Aşama II: Tasarım**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin ikinci basamağı tasarımdır. Analiz aşamasından elde edilen tespitler doğrultusunda bir uygulama olarak itSGU'nun ve videolarının tasarımı yapılmıştır.

itSGU tasarlanmadan önce taslak ara yüz çizimi gerçekleştirilmiş ve nesnelere ile fonksiyonların yerleşimi planlanmıştır (Resim 1). Ayrıca itSGU, kullanıcıların taktik-görsel-işitsel deneyimlere katıldığı karmaşık bir çoklu ortam olarak düşünülmüştür (Barker, 1993).



Şekil 1. itSGU Taslak Ara Yüz Çizimi (Mobil)

Mobil bir uygulama olarak itSGU'nun tasarımında sadeliğe dikkat edilmiştir. Bu bağlamda kullanıcıların sanal gerçeklik sürecine odaklanması istenildiğinden sadece fonksiyonları çalıştıracak bir butonun, fonksiyonların yer aldığı art alanın, tarayıcı ve işletim sistemi alanlarının tasarımı yapılmıştır (Resim 2).



Şekil 2. itSGU Fonksiyon Alanları (Mobil)

itSGU'nun fonksiyon alanlarının tasarımı itSGU'nun taslak ara yüz tasarımına uygun olarak Adobe Fireworks CS6 adlı programda gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede işletim sistemi (OS), tarayıcı alanları belirlenmiş, ardından itSGU'nun fonksiyon art alanı ve bu fonksiyonları çalıştıracak fonksiyon butonunun yerleşimi belirlenmiştir. itSGU böylece karmaşık bir sanal gerçeklik uygulamasından öte tek bir parmak ya da işaretleyicinin etkileşimiyle görüntü gösterebilen bir uygulama olarak planlanmıştır.

itSGU'nun sanal gerçeklik videoları tasarlanırken bir önceki aşamada elde edilen tespitlerden yararlanılmıştır. Bu çerçevede öğrencilere sanal gerçeklik ile ilgili gerçek deneyimler yaşatabilmek için günümüzden ve geçmişten bir kız isteme töreni ile Atayurtta gündelik yaşam ve ordu millet temalı videoların tasarımı ve kurgusu planlanmıştır. Ancak Atayurt'a ait bir ortamı oluşturmada karşılaşılan zorluklar nedeniyle araştırmacı Van'ın Erciş ilçesinin Ulupamir köyünde çekimlerin yapılmasına karar vermiştir.

Günümüze ait görüntüler için Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi lisans öğrencileri düşünülmüş ve öğrencilerin uyacağı senaryonun, kıyafetlerin ve ortamın tasarımı yapılmıştır. Bu çerçevede askeri kıyafetler ile öğrencilerin gündelik kıyafetlerinin kullanımıyla ilgili kurgu tasarımı yapılmıştır.

Günümüzden kız isteme merasiminin ve diğer kültürel unsurların yer aldığı senaryo doğal ortamlarda çekilmiştir. Sanal gerçeklik teknolojisi ile deneyim yaşayacak öğrencinin kız isteyen erkek tarafından biri olması düşünülmüştür. Kız istendikten sonra

İneç, Z.F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı, 180-203.

ortamda bulunan küçük bir kız çocuğunun şimdi ile eskiyi kıyaslaması planlanmıştır. Bu görüntülerin ardından Ulupamir’de çekimleri gerçekleştirilen kız isteme merasimine ait senaryo eski görüntüler şeklinde gelmiştir. Sanal gerçeklik deneyimi yaşayan öğrenci burada erkek tarafından biri olarak sahneye transfer edilmiştir. Senaryo kapsamında beşinci sınıfa ait iki kazanım tamamen yansıtılmıştır (Resim 3).



Şekil 3. *Günümüzden ve Eskiden Kız İsteme Sahneleri*

Altıncı sınıfa ait kazanım ise hem anne hem de asker olan bir kadının kızıyla diyalogundan sonra başlayan senaryolarla videoya yansıtılmıştır. Bu çerçevede sanal gerçeklik teknolojisiyle ortama transfer olan öğrenci bu annenin kız çocuğu olarak ortamı, durumu, gündelik yaşamı ve ordu – millet kavramlarını sorgulamaktadır. Ardından bu öğrencinin Ulupamir’de çekilen görüntülere transfer olması ve bugünle geçmişi kıyaslaması planlanmıştır. Hatta basit bir savaş sahnesiyle Atayurt’un düşman baskınına uğraması ve kadın, erkek, yaşlı, çocuk demeden vatanlarını savunmaları düşünülmüştür. Bu çerçevede öğrencinin vatanını müdafaa eden bir çocuğun gözünden bu ortama transfer olması planlanmıştır (Resim 4).



Şekil 4. *Günümüzden ve Geçmişten Türklerde Sosyal Hayat*

itSGU için çekimi gerçekleştirilen videolar Wondershare Filmora adlı video düzenleme programıyla tasarlanmıştır. Videoların başında ve sonlarında bulunan gereksiz kısımlar silinmiş ve hareketli giriş görselleri eklenmiştir. Geçmiş görüntüler ise eskitme efektleriyle oluşturulmuştur.

### Aşama III: Geliştirme

itSGU, ADDIE öğretim tasarımı modelinin üçüncü aşamasında geliştirilmeye başlanmıştır. Bir önceki basamakta taslak ve ardından son tasarımları yapılan itSGU bu aşamada bir uygulama olarak oluşturulmaya başlanmıştır.

itSGU'nun geliştirilme aşamasında bilişsel çoklu ortam öğrenme teorisi çerçevesinde uzamsal – zamansal yakınlık, tutarlılık, duyu biçimi, gereksizlik, bireysel farklılıklar gibi özellikler dikkate alınmıştır (Perkmen, 2011:78-79).

itSGU geliştirilirken Adobe Dreamweaver 2019 programından yararlanılmıştır. Bu çerçevede bir HTML dosyası oluşturulmuş ve itSGU'nun HTML kodları yazılarak sayfanın öznitelikleri ve meta bilgileri tanımlanmıştır. Ardından DIV katmanlar ve tablolar oluşturularak itSGU'nun temeli oluşturulmuştur. Bu etiketlerin içerisine öncelikle sanal gerçeklik sürecini başlatacak olan buton yerleştirilmiştir. CSS3 kodlarıyla biçimsel öznitelikleri tanımlanarak, boyutu ve görselliği değiştirilen butonun fonksiyonları çalıştırabilmesi için HTML kodlarıyla tanımlanmıştır (Resim 5).

```
1 margin-left: 5px;
2 margin-top: 10px;
3 margin-right: 10px;
4 margin-bottom: 10px;
5 background-color: #000;
6 font-family: serif; font-size: 1em; font-weight: normal;
7 }
8 .button {
9 display: inline-block;
10 border: 1px solid #000;
11 border-radius: 50%;
12 padding: 5px 10px;
13 text-align: center;
14 font-family: serif; font-size: 1em; font-weight: normal;
15 padding: 5px 10px;
16 width: 50px;
17 text-align: center;
18 margin: 0 auto;
19 }
20
```

Şekil 5. itSGU CSS Kodları (Bir Kısmı)

Ardından itSGU'nun fonksiyon kodları JavaScript (JS) diliyle tanımlanmıştır. itSGU böylece videolara ulaşmakta ve bir önceki aşamada tanımlanan buton ile sanal gerçekliği başlatmaktadır (Resim 6). Dolayısıyla itSGU, Google Play Store ya da Apple Store'dan değil, web üzerinden internet tarayıcılarıyla ulaşılabilen mobil bir uygulama olarak geliştirilmiştir. itSGU, çalışma prensibi gereği plugin ihtiyacı bulunmayacak şekilde oluşturulmuştur.

```
1 itSGU.webkitRequestFullscreen();
2 }
3 itSGU.play();
4 }
5 else {
6 itSGU.pause();
7 }
8 }, false);
9 }
10
```

Şekil 6. itSGU JS Fonksiyonları (Bir Kısmı)

itSGU'nun geliştirilme süreci tamamlandıktan ve yerel sunucularda farklı tarayıcılarla denendikten sonra dosya aktarımı protokolü (ftp) ile araştırmacıya ait bir sunucuya yüklenmiştir. Kullanıcılar bu sunucuya bir alan adı ile ulaşmakta ve itSGU'yu

çalıştırmaktadır. itSGU basit ara yüzü sayesinde internet tarayıcılarında da çalışmaktadır. Ancak sanal gerçekliğin oluşması için sanal gerçeklik gözlüğüne ihtiyaç duymaktadır.

#### **Aşama IV: Uygulama**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin dördüncü aşamasında geliştirme bulunmaktadır. Bu aşamada tasarlanarak geliştirilen ve bir mobil uygulama haline getirilen itSGU'nun öncelikle iki defa pilot çalışması yapılmıştır. İlk pilot çalışmada itSGU, Android ve IOS'da Chrome, Opera, Mozilla Firefox, UC Browser, Puffin ve Edge gibi tarayıcılarda denenmiştir. itSGU kod yapısı açısından W3C'ye (World Wide Web Consortium) uygun olduğundan tarayıcılarda ve işletim sistemlerinde problem yaşanmadığı görülmüştür. Ardından itSGU, Case4u Bobo VR Z4 3D, Vr Box Virtual Reality Headset 3D VR gözlük V2.0, Case 4u VR BOX 3.0, Samsung Gear VR ve Vestel VR'de denenmiştir. itSGU tarayıcılarda problemsiz çalıştığından sanal gerçeklik gözlüklerinde de herhangi bir problem oluşmamıştır. Ancak sanal gerçeklik gözlükleri itSGU'nun görüntü açısını etkilemiştir. Bu konuda itSGU ile en iyi görüntü performansı Samsung Gear VR ardından ise Case4u Bobo VR Z4 3D ile yakalanmıştır. itSGU donanım olarak Asus ZenFone Laser 3, Xiaomi Redmi 5 Plus, Xiaomi Note 6 Pro, Xiaomi Note 8, iPhone 6 Plus ve iPhone 6S Plus gibi mobil aygıtlarda denenmiş ve itSGU'nun kararlı çalıştığı tespit edilmiştir.

İkinci pilot çalışmada gönüllü üç uzman eşliğinde itSGU'nun tanıtımı yapılmış ve kullanım prosedürleri açıklanmıştır. Sonrasında ise itSGU'nun uzmanlar tarafından kullanımı istenmiştir. itSGU'nun fonksiyonlarını içeren bir kontrol listesi ile uzmanların itSGU'yu kullanma becerileri tespit edilmiştir. itSGU'ya ait fonksiyonlar otomatik çalıştığından kullanıcıların iş yükü oldukça azdır. Bu nedenle pilot çalışmada herhangi bir kullanım hatası tespit edilememiştir.

Pilot uygulamaların ardından itSGU, Erzincan Merkez İlçede bulunan bir devlet okulunda sosyal bilgiler dersinde uygulanmıştır. Bunun için araştırmacı sanal gerçeklik gözlükleri ve itSGU'ya erişecek mobil aygıtları sınıfa götürmüştür. Ardından sınıftaki öğrenciler ilgili kazanımlarda itSGU'yu kullanmıştır.

#### **Aşama V: Değerlendirme**

ADDIE öğretim tasarımı modelinin son aşamasında itSGU'nun değerlendirilmesi planlanmıştır. Bu çerçevede itSGU'ya ilişkin öğrenci görüşleri çok boyutlu olarak elde edilmiştir. Veriler bulgular başlığı altında açıklanmıştır.

#### **Veri Analizi**

Çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu yaklaşım belge, görüşme ve alan notları incelemeleri gibi nitel çalışmaların tamamında kullanılmaktadır. Araştırmacılar içerik analiziyle elde edilen verileri öncelikle kodlamakta ve bu doğrultuda kategoriler oluşturmaktadır (İşçi ve Öztekin, 2018:170-171). Böylece verilerdeki saklı gerçekler tespit edilmeye çalışılmaktadır. Bunu gerçekleştirmek için veriler kodlanarak temalar ortaya çıkarıldıktan sonra bulgular tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259-260).

itSGU'ya ilişkin öğrenci görüşlerini içeren ses kayıtları içerik analiziyle incelemek için araştırmacının bilgisayarına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından bu kayıtlar alındıktan sonra tekrar dinlenmiş ve görüşlerle ilgili notlar tutulmuştur. Böylece kodlarla ve öğrencilerin görüşleri arasındaki ilişkilerle ilgili ön bilgi edinilmesi



sağlanmıştır (Maxwell, 2018:105). Ardından elde edilen veriler kodlanmış, bu kodlar nitel verilerin kategorilerini oluşturmuştur. Bulgular ise önce tanımlanmış ve sonrasında araştırmacı tarafından yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:259-260). Bu sürecin güvenilirliğini tespit etmek içinse üç uzman görüşü Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile değerlendirilmiştir. Bu formül Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklinde uygulanmış olup, elde edilen sonuç ise araştırmanın güvenilirliğinin %89 olduğunu göstermiştir. Bu değer güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994:64).

## BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevap aranan sorular dikkate alınarak sunulmuştur.

1) Etkili kültür aktarımı tercihinin ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edildiği bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

### *Etkili kültür aktarımı tercihinin ilişkin öğrenci görüşleri*

| Kategoriler                   | Kodlar         | Katılımcılar   | Frekans (f) |
|-------------------------------|----------------|----------------|-------------|
| 1 Sanal gerçeklik teknolojisi | Görselleştirme | Ö1, Ö2, Ö5, Ö9 | 9           |
|                               | Somutlaştırma  | Ö4, Ö10        |             |
|                               | Dikkat çekme   | Ö6, Ö8         |             |
|                               | Farklılaştırma | Ö7             |             |
| 2 Sınıf ortamı                | Daha etkililik | Ö3             | 1           |
| Toplam                        |                |                | 10          |

Tablo 1’de görüldüğü üzere, etkili kültür aktarımı tercihi açısından öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular *sanal gerçeklik teknolojisi* (n=9) ve *sınıf ortamı* (n=1) kategorileri altında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategorileri oluşturan kodlar açıklanmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre etkili kültür aktarımında *sanal gerçeklik teknolojisi* kategorisi altında dört farklı kodun oluştuğu görülmüştür. Bu kodlar *görselleştirme*, *somutlaştırma*, *dikkat çekme* ve *farklılaştırma* şeklindedir.

*Görselleştirme* kodu dört öğrenci tarafından etkili kültür aktarımında sanal gerçeklik teknolojisinin öne çıkan yönlerinden biri olarak ifade edilmiştir. Ö1, bu durumu şu şekilde belirtmiştir: “*Görsellik açısından bu daha iyi. En azından hoca anlattığı zaman beynimde bir kısmı yerleşiyor, bir kısmı yine unutuyoruz ama bunda hem aklımızda yer ediniyor. O yüzden bu daha iyi yani, sanal gerçeklik gözlüğü.*” Bu bulgu sanal gerçeklik teknolojisinin özellikle görsellik açısından öğrencilerde etkili kültür deneyimleri oluşturduğu anlamına gelebilir.

*Somutlaştırma* kodu iki öğrenci tarafından etkili kültür aktarımında sanal gerçeklik teknolojisinin diğer yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ö10, bu düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*Tabi ki de sanal gerçeklik gözlüğüyle. Kendimizi orada sanıyoruz. Çok iyiydi.*” Elde edilen bu bulgu, sanal gerçeklik teknolojisinin etkili kültür aktarımı deneyimlerini somutlaştırdığı şeklinde değerlendirilebilir.

*Dikkat çekme* kodu iki öğrenci tarafından etkili kültür aktarımında sanal gerçeklik teknolojisinin diğer yönlerinden biri olarak açıklanmıştır. Ö8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Sanal gerçeklik gözlüğü çünkü onla daha çok katılıyoruz o şeye. Daha ilgimiz çekiliyor ona.*” Tespit edilen bu bulgu sanal gerçeklik teknolojisinin etkili kültür aktarımı süreçlerinde odak merkezi olabileceği anlamına gelebilir.

*Farklılaştırma* kodu bir öğrenci tarafından etkili kültür aktarımında sanal gerçeklik teknolojisinin diğer bir yönü olarak değerlendirilmiştir. Ö7, düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*Sanal gerçeklik gözlüğüyle. Çünkü daha etkili bir şekilde ve daha değişik geldiği için.*” Bu görüş, sanal gerçeklik teknolojisinin etkili kültür aktarımı süreçlerinde farklı bir teknoloji olarak düşünülebileceği anlamına gelebilir.

Öğrenci görüşlerine göre *sınıf ortamı* kategorisi altında oluşan tek kodun *daha etkililik* olduğu görülmüştür.

*Daha etkililik* kodu bir öğrenci tarafından etkili kültür aktarımında sınıf ortamında işlenen dersin olumlu bir yönü olarak düşünülmüştür. Ö3 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “*Sınıftaki yani orada daha etkili oluyor mesela.*” Bu tespit, öğrencinin klasik öğrenme ortamlarında kültür aktarımının daha etkili olduğunu düşündüğü anlamına gelebilir.

2) Kültürün algılanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edildiği bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 2.

*Kültürün algılanmasına ilişkin öğrenci görüşleri*

| Kategori                      | Kodlar                         | Katılımcılar | Frekans (f) |
|-------------------------------|--------------------------------|--------------|-------------|
| 1 Sanal gerçeklik teknolojisi | Etkililik                      | Ö7, Ö9       | 5           |
|                               | Somutlaştırma                  | Ö2, Ö10      |             |
|                               | Eskiye götürme                 | Ö4           |             |
| 2 Sınıf ortamı                | Öğretmen daha iyi algılatmakta | Ö3, Ö8       | 4           |
|                               | Okuma etkinlikleri bulunmakta  | Ö1           |             |
|                               | Etkililik                      | Ö6           |             |
| 3 İkilem                      | Ders ancak kitap açısından SG  | Ö5           | 1           |
| Toplam                        |                                |              | 10          |

Tablo 2 incelendiğinde kültürün algılanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular *sanal gerçeklik teknolojisi* (n=5), *sınıf ortamı* (n=4) ve *kararsız* (n=1) kategorileri altında değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategorileri oluşturan kodlar açıklanmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre *sanal gerçeklik teknolojisi* kategorisi altında üç farklı kodun oluştuğu görülmüştür. Bu kodlar *etkililik*, *somutlaştırma* ve *eskiye götürme* şeklindedir.

*Etkililik* kodu iki öğrenci tarafından kültürü algılatmada sanal gerçeklik teknolojisinin öne çıkan yönlerinden biri olarak ifade edilmiştir. Ö9 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Tabi ki de bu sanal gerçeklik gözlüğüyle daha tanıyabildim. Çünkü derste işlediğimizde daha etkili olmayabiliyor ama bununla daha etkili.*” Bu bulgu sanal gerçeklik teknolojisinin kültürü algılatmada etkili olduğu ve bunun öğrencilerde olumlu deneyimler oluşturduğu anlamına gelebilir.

*Somutlaştırma* kodu iki öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisinin kültürü algılatmada önemli rollerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ö2, bu düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*Bence bu çünkü daha iyi gözüküyor ve en azından gördüğümüz zaman daha iyi anlıyoruz. Hoca anlattığı zaman dinliyoruz, gözümüzde gerçekleşmiyor. O yüzden gözlük daha etkili oluyor.*” Elde edilen bu bulgu, sanal gerçeklik teknolojisinin kültürü algılatmada deneyimleri somutlaştırdığı şeklinde değerlendirilebilir.

*Eskiye götürme* kodu bir öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisinin kültürü algılatmada önemli bir yönü olarak değerlendirilmiştir. Ö7, düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*Bununla çünkü eskiden ne yaptıklarını da gördüm.*” Bu görüş, sanal

gerçeklik teknolojisinin kültürü algılatma sürecinde farklı bir teknoloji olarak düşünülebileceği anlamına gelebilir.

Öğrenci görüşlerine göre *sınıf ortamı* kategorisi altında üç kodun olduğu görülmüştür. Bu kodlar *öğretmen daha iyi algılatmakta, okuma yer almakta ve etkililik* 'tir.

*Öğretmen daha iyi aktarmakta* kodu iki öğrenci tarafından sınıf ortamında işlenen dersin kültürü algılatmada olumlu bir yönü olarak düşünülmüştür. Ö3 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “*Yine sınıf ortamındakiyle. Çünkü öğretmenler daha böyle nasıl diyeyim? İlgili alanımızı geliştirecek şekilde anlatıyorlar.*” Ö8 ise “*Normal derste çünkü orada hoca daha iyi anlatıyor. Burada çok değil sadece görsel olduğu için.*”. Bu tespitler, öğrencilerin klasik öğrenme ortamlarında kültürün daha iyi algılatıldığını düşündüğü anlamına gelebilir.

*Okuma etkinlikleri bulunmakta* kodu bir öğrenci tarafından sınıf ortamında işlenen dersin kültürü algılatmada olumlu bir özelliği olarak ifade edilmiştir. Ö1 bunu şu şekilde açıklamıştır: “*Derste bence kültür daha iyi tanınabilir. Çünkü derste okuyorsun ve tüm bilgiler senin aklında daha iyi kalabilir.*” Bu görüş öğrencinin kültürü algılatmada klasik öğrenme ortamını tercih etmekle birlikte, ders kitaplarının daha etkili olduğunu düşündüğü anlamına gelebilir.

*Etkililik* kodu tek bir öğrenci tarafından sınıf ortamında işlenen dersin kültürü algılatmadaki bir rolü olarak değerlendirilmiştir. Ö6 bu düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “*Derste işlediğimiz daha etkili oluyordu.*” Bu ifade öğrencinin kültürü algılatmada klasik öğrenme ortamının daha etkili olduğu anlamına gelebilir.

Öğrenci görüşlerinden biri *ikilem* kategorisi altında, *ders ancak kitap açısından SG* koduyla yer aldığı tespit edilmiştir.

*Ders ancak kitap açısından SG* kodu bir öğrenci tarafından kültürü algılatmada dersin sınıf ortamında gerçekleştirilmesini ancak kitap yerine sanal gerçeklik teknolojisinin kullanılmasını tercih ettiğini ifade etmiştir. Ö5 düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*Ders ortamında çünkü nasıl desem? Bilmiyorum yani. Ama ders kitabına göre daha açıklayıcı.*” Bu tespit öğrencinin kültür algılatma açısından klasik öğrenme ortamlarını, kitap açısından ise sanal gerçeklik teknolojisini tercihen değerlendirdiği anlamına gelebilir.

3) Kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edildiği bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.

*Kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri*

| Kategori  | Kodlar                                     | Katılımcılar | Frekans (f) |
|-----------|--|--------------|-------------|
| 1 Olumlu  | Etkili olma                                | Ö1, Ö4, Ö7   | 7           |
|           | Kalıcı olma                                | Ö5           |             |
|           | Katılımı artırma                           | Ö8           |             |
|           | Daha iyi öğrenmeyi sağlama                 | Ö9           |             |
|           | Görselliği artırma                         | Ö10          |             |
| 2 Olumsuz | Sayısal derslerde görsele ihtiyaç olmaması | Ö2           | 3           |
|           | Kullanımının gereksizliği                  | Ö3           |             |
|           | İşlem yapamama                             | Ö6           |             |
| Toplam    |  |              | 10          |

Tablo 3’te görüldüğü üzere, kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular *olumlu* (n=7) ve *olumsuz* (n=3) kategorilerinde değerlendirilmiştir. Aşağıda bu kategorileri oluşturan kodlar açıklanmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre *olumlu* kategorisi altında beş farklı kodun oluştuğu görülmüştür. Bu kodlar *etkili olma*, *kalıcı olma*, *katılımı artırma*, *daha iyi öğrenmeyi sağlama* ve *görselliği artırma* şeklindedir.

*Etkili olma* kodu iki öğrenci tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin öne çıkan yönlerinden biri olarak ifade edilmiştir. Ö1 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Bence daha iyi olabilir. Etkilenme artabilir. Ders kapasitesi de artabilir.*” Bu bulgu sanal gerçeklik teknolojisinin etkili bir teknoloji olarak değerlendirilmesini sağlayabilir.

*Kalıcı olma* kodu bir öğrenci tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin olumlu yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ö5, bu düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*Sanal gerçeklik gözlüğünde video olduğu için aklımda kalıyor ama sadece ders kitabında olduğu zaman unutuyorum bir zamandan sonra.*”. Elde edilen bu bulgu, sanal gerçeklik teknolojisinin kalıcı izli deneyimler oluşturduğu şeklinde değerlendirilebilir.

*Katılımı artırma* kodu bir öğrenci tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin olumlu yönlerinden biri olarak açıklanmıştır. Ö8 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Derse katılım daha çok olur.*” Tespit edilen bu bulgu sanal gerçeklik teknolojisinin öğrenme süreçlerinde odak merkezi olabileceği anlamına gelebilir.

*Daha iyi öğrenmeyi sağlama* kodu bir öğrenci tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin olumlu yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ö9, düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*Bence bu her derste uygulanmalı yani çok güzel bir şey. Daha iyi öğrenmemizi sağlıyor.*” Bu görüş, sanal gerçeklik teknolojisinin kültür aktarımını desteklediği anlamına gelebilir.

*Görselliği artırma* kodu bir öğrenci tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin olumlu yönlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ö10, düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: “*İyi etkiler, çok güzel olur. Sanal gerçeklikte videoda görmüş oluruz.*” Bu ifade, sanal gerçeklik teknolojisinin kültür aktarımında görselliği artırarak desteklediği anlamına gelebilir.

Öğrenci görüşlerine göre *olumsuz* kategorisi altında üç farklı kodun oluştuğu görülmüştür. Bu kodlar *sayısal derslerde görsele ihtiyaç olmaması*, *kullanımının gereksizliği ve işlem yapamama* şeklindedir.

*Sayısal derslerde görsele ihtiyaç olmaması* kodu bir öğrenci tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin olumsuz bir özelliği olarak ifade edilmiştir. Ö2 bunu şu şekilde açıklamıştır: “*Bence etkili olmayabilir. Mesela sayısal derslerde olmayabilir. Ama sözel derslerde daha iyi olabilir. Çünkü sayısal derslerde yani görmemizle ilgili bir şey olmadığı için daha çok beynimize yerleşen kavramlarla ilgili olduğu için olmayabilir.*” Bu görüş öğrencinin kültürü aktarmada klasik öğrenme ortamını tercih etmekle birlikte, sanal gerçeklik teknolojisinin görselle ilişkisinin olduğu ve sayısal derslerde işe yaramayacağı anlamına gelebilir.

*Kullanımının gereksizliği* kodu öğrencilerin biri tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin olumsuz bir özelliği olarak ifade edilmiştir. Ö3 bunu şu şekilde açıklamıştır: “*Yani teknoloji açısından güzel bir alet. Ama bence öğretmenlerin anlatması daha iyi olur. Kullanılması çok da önemli değil.*”

Bu görüş öğrencinin kültürü aktarmada öğretmeni tercih etmesiyle birlikte, sanal gerçeklik teknolojisinin güzel bir teknoloji olduğunu ancak kullanımın çok da elzem olmadığını göstermektedir.

*İşlem yapamam* kodu bir öğrenci tarafından kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilmesinin kültürü aktarmadaki olumsuz bir özelliği olarak ifade edilmiştir. Ö6 bunu şu şekilde açıklamıştır: “*Öğrenemedik çünkü matematikte uygulaysaydık işlem yapamazdık, matematiği daha kötü anlayabilirdik.*” Bu görüş öğrencinin kültürü aktarmada sanal gerçeklik teknolojisinin etkileşim boyutunun olmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

4) Sanal gerçeklik teknolojiye yönelik öğrencilerin genel tespitlerine ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.

*Sanal gerçeklik teknolojiye yönelik öğrencilerin genel tespitleri*

| Kod                                | Katılımcılar | Frekans (f) |
|------------------------------------|--------------|-------------|
| Gerçek hayatta kullanma            | Ö3, Ö8       | 2           |
| Seviyeyi yükseltme                 | Ö1           | 1           |
| Görselliği ve öğrenmeyi destekleme | Ö2           | 1           |
| Değişimi ve sürekliliği algılama   | Ö4           | 1           |
| Kalıcılığı sağlama                 | Ö5           | 1           |
| Derste kullanma                    | Ö6           | 1           |
| Geliştirilme ihtiyacı              | Ö9           | 1           |
| Eğlenceli olma                     | Ö7, Ö10      | 2           |
| <b>Toplam</b>                      |              | <b>10</b>   |

Tablo 4’te görüldüğü üzere, öğrencilerin sanal gerçeklik teknolojisine yönelik genel tespitlerinden elde edilen bulgular *gerçek hayatta kullanma* (n=2), *seviyeyi yükseltme* (n=1), *görselliği ve öğrenmeyi destekleme* (n=1), *değişimi ve sürekliliği algılama* (n=1), *kalıcılığı sağlama* (n=1), *derste kullanma* (n=1), *geliştirilme ihtiyacı* (n=1) ve *eğlenceli olma* (n=2) kategorileri altında değerlendirilmesini sağlamıştır.

*Gerçek hayatta kullanma* kodu iki öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisine yönelik ifade edilen genel tespitlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Ö3, “*Güzel bir teknoloji yani hayatta da kullanılabilir. Güzel.*”, Ö8 ise “*Beğendim. Normal hayatta da kullanılmasını isterim.*” şeklinde değerlendirmelerini ifade etmiştir. Bunlar sanal gerçeklik teknolojisinin normal hayatta kullanımına gerekliliğine yönelik düşünceler olabilir.

*Seviyeyi yükseltme* kodu bir öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisine yönelik yapılan genel tespitlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Ö1 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: “*Bence çok güzel bir teknoloji. Bu sayede eğitim seviyesi daha iyi düzeylere taşınabilir.*” Bu bulgu sanal gerçeklik teknolojisinin öğrenme süreçlerini olumlu yönde desteklediği anlamına gelebilir.

*Görselliği ve öğrenmeyi destekleme* kodu bir öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisine yönelik ifade edilen tespitlerden biridir. Bu çerçevede Ö2 düşüncesini şu şekilde belirtmiştir: “*Ben beğendim. Çünkü beynimize daha fazla yerleştiği için hem görsellik açısından hem de öğrenme açısından daha iyi buldum.*” İfade, sanal gerçeklik teknolojisinin görsellik sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklediği şeklinde değerlendirilebilir.

*Değişimi ve sürekliliği algılama* kodu bir öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisine yönelik yapılan değerlendirmelerden biridir. Bu çerçevede Ö4 düşüncesini şu şekilde belirtmiştir: “*Çok iyi. İnsanların eskiden ne yaptığını görebiliyoruz mesela.*”

*Eskiden insanlar daha değişik şeyler değil de şimdikine daha benzer şeyler yapıyormuş mesela.”* Bu bulgu, sanal gerçeklik teknolojisinin öğrencilerde kültürdeki geçmiş ve şimdi ilişkisinin kurulduğu anlamına gelebilir. Ayrıca bu bulgu SBÖP’ün özel amaçlarıyla ilişkilendirilebilir.

*Kalıcılığı sağlama* kodu tek bir öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisine yönelik gerçekleştirilen değerlendirmelerden biridir. Ö5, “*hem daha akılda kalıcı oluyor hem de unutmamız daha da zor oluyor bana göre.*” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bu durum, sanal gerçeklik teknolojisinin kalıcı öğrenmeyi desteklediğini açıklayabilir.

*Derste kullanma* kodu öğrencilerden biri tarafından sanal gerçeklik teknolojisine genel olarak yapılan değerlendirmelerden biridir. Ö6 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “*Böyle olması daha iyi ama derste olması gerekiyor.*” Bu bulgu öğrencinin sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımını sadece dersle sınırlandırılmasını düşündüğünü göstermektedir.

*Geliştirilme ihtiyacı* kodu bir öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisinin genel değerlendirmesinden birini ifade etmektedir. Ö9, “*Yani dediğim gibi çok güzel. Bence her yerde uygulanması lazım. Yani daha çok geliştirilmesi de lazım.*” İfade itSGU’nun içeriğiyle ilgili bir eleştiri olarak düşünülebilir. Bu bulgu öğrencinin itSGU’da daha fazla ve farklı içeriği bir arada görmeyi istediği anlamına gelebilir.

*Eğlenceli olma* kodu iki öğrenci tarafından sanal gerçeklik teknolojisinin genel anlamdaki bir değerlendirmesidir. Ö10, “*Diğer derslerde de uygulanmasını isterim. Anlaşılır olabilir. Çok eğlenceliydi.*” Bulguya göre sanal gerçeklik teknolojisinin uygulanması öğrenme süreçlerini daha anlamlı ve eğlenceli hale getirebilir.

Sanal gerçeklik teknolojisine yönelik genel değerlendirmelerden elde edilen bulguların tamamı öğrencilerin bu teknolojiye karşı olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde kültür aktarımını gerçekleştirmek için itSGU adı verilen sanal bir gerçeklik uygulaması ADDIE öğretim tasarımı modeli ile geliştirilmiştir. itSGU, SBÖP’te bulunan ve kültür aktarımıyla doğrudan bağlantılı üç kazanımı içeriğiyle desteklemiştir. Böylece MEB internet omurgasında engellenen YouTube ve YouTube sanal gerçeklik uygulamalarına bir alternatif oluşturulmuş ve öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik teknolojisinden yararlanabilmenin önü açılmıştır. Ayrıca kültür aktarımı açısından önemli bir problem durumu çözüme kavuşturularak bu sürecin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu çerçevede elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

Çalışmada etkili kültür aktarımı açısından öğrencilerin tamamına yakınının sanal gerçeklik teknolojisini tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca sanal gerçeklik teknolojisinin özellikle görselleştirme yönünün ön plana çıktığı, kültür aktarımını somutlaştırdığı ve öğrencilerin dikkatini çektiği de tespit edilmiştir. Özellikle bu teknolojiyle etkili kültür aktarımının gerçekleştirildiği görülmüştür. Sınıf ortamında gerçekleştirilen kültür aktarımının etkili olduğunu ise az sayıda öğrenci savunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar sanal gerçeklik teknolojisinin öğretim süreçlerinin farklı boyutlarına olan etkilerinin değerlendirildiği çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Abdüsselam ve Karal, 2012; Aktamış ve Arıcı, 2013; Arıcı, 2013; Başaran, 2010; Chau ve vd. 2013; Çavaş, Huyugüzel Çavaş ve Taşkın Can, 2004; Hwang ve Hu, 2012; Ijaz, Bodanovych ve Trescak, 2017; Jacobson, Taylor ve Richards, 2016; Jou ve Liu, 2010; Ketelhut, Nelson, Clarke ve Dede, 2010; Lee, 2012; Papachristos, Vrellis, Natsis ve Mikropoulos,

2014; Phungsuk, Viriyavejakul ve Ratanaolarn, 2017; Sun, Lin ve Wang, 2009 tarafından yapılan çalışmalar farklı disiplinlerde gerçekleştirilmiş olsa da sanal gerçeklik teknolojisinin öğretim süreçlerindeki etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir.

Çalışmada kültürün algılanması açısından sanal gerçeklik teknolojisinin öğrenciler tarafından tercih edildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler sanal gerçeklik teknolojisinin kültürün algılanmasında etkili olduğunu ve süreci somutlaştırdığını ifade etmiştir. Ayrıca bu teknolojinin geçmişe transfer ederek değişimi ve sürekliliği sağladığı tespit edilmiştir. Bu durum SBÖP'ün özel amaçlarının onuncu maddesine dayanak oluşturmuştur. Dolayısıyla sanal gerçeklik teknolojisi ile öğretim programlarının özel amaçlarının desteklenebileceği anlaşılmıştır. Kültürün algılanması açısından klasik sınıf ortamını tercih eden öğrenci sayısı yarıya yakın olmakla birlikte öğrenciler bu düşüncelerini özellikle öğretmenin aktarım ile ifade gücüyle ve okuma etkinlikleriyle ilişkilendirerek sınıf ortamını daha etkili görmüşlerdir. Öğrencilerin çok azı ise kararsız kalarak kültürün aktarımında sınıfın daha etkili olduğunu ancak kitap boyutuyla sanal gerçeklik teknolojisinin daha etkili olduğunu düşünmüşlerdir. Aşağıdaki çalışmalar, kültürel mirasın korunması ve aktarılması açısından bu çalışmayla benzerlik göstermekte ve bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir: Cirulis, Paolis ve Tutberidze (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kültürel miras ile ulus kimliğinin devamlılığı için sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojileri değerlendirilmiş ve temel bir tasarım mantığı oluşturulmaya çalışılmıştır. Uslu ve Uysal (2017) çalışmalarında kültürel mirasın korunarak gelecek nesillere aktarılabilmesi için fotogrametri tekniği ile web üzerinde çalışan üç boyutlu bir model oluşturmuştur. Li (2018) ise çalışmasında kültürel mirasın aktarımında sanal gerçeklik teknolojisinin avantajlarını incelerken, bu teknolojiyle kültürün yeni aktarım yollarını keşfetmeye çalışmıştır. Bu kapsamda sanal gerçeklik teknolojisi ile kültürel bir miras ögesi olan bir tapınak örneklenmiştir.

Çalışmada kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisiyle derslerde gerçekleştirilebileceği tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu düşüncesinde kültürün diğer derslerde aktarımında sanal gerçeklik teknolojisinin özellikle etkili ve kalıcı olması, katılımı artırması, daha iyi öğrenmeyi sağlaması ve görselliği artırması neden olmuştur. Öğrencilerin az bir kısmı ise kültür aktarımının sanal gerçeklik teknolojisi ile gerçekleştirilmesine olumsuz bakmıştır. Öğrencilerin bu düşüncelerinde sayısal derslerde görsele ihtiyacın bulunmaması, sanal gerçeklik teknolojisinin kullanımına gerek olmadığı ve sanal gerçeklik teknolojisi ile işlem yapılamayacağını düşüncesi yer almıştır. Tespit edilen bu sonucu destekleyen bazı çalışmalar şunlardır: Demirezen (2019) çalışmasında turizm sektörü açısından sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerini ele alan bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Demirezen (2019) sanal gerçeklik teknolojisinin müze ve miras alanlarında kullanımının yanı sıra mirasın korunmasında ve mirasla etkileşimin artırılmasında dikkat çekici ve heyecan verici imkanlar sunduğunu ifade etmiştir. Ünlü (2019) Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisi kullanımını mevcut literatür üzerinden değerlendirmiştir. Kültürün en önemli öğelerinden biri olan "dil" in sanal gerçeklik teknolojisine entegrasyonu ile birçok imkânın oluştuğunu gözlemlemiştir. Haydar, Roussel, Otmame ve Mallem (2011), kültürel mirasın sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerle korunmasına yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çerçevede su altı arkeolojik alanlarla ilgili görselleştirme ve etkileşim araştırılmıştır.

itSGU ile sanal gerçeklik deneyimlerinden sonra öğrenciler bu teknolojinin gerçek hayatta kullanılması gerektiğini, seviyeyi yükselttiğini, görselleşmeyi öğrenmeyi desteklediğini, değişimi ve sürekliliği algılabildiğini, öğrenmede kalıcılığı sağladığını, derste kullanılması gerektiğini ve eğlenceli olduğunu ifade etmiştir. Bir öğrenci ise

itSGU'nun geliştirilmesi gerektiğini açıklamıştır. Elde edilen bu sonuçlar Başaran (2010) ve Kaleci, Tepe ve Tüzün (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Başaran (2010), sanal gerçekliğin öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından ilgi çekici bulunduğunu, öğrencileri aktif olmaya teşvik ettiğini, şematik ve görsel düşünme stiline sahip öğrenciler için uygun olduğunu, öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağladığını, bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırdığını, hızlı öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, kavramayı kolaylaştırdığını, öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini desteklediğini ve konsantre olmayı gerektirdiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Kaleci ve vd. (2017), sanal gerçeklik uygulamaları ile öğrenme sürecinin kolaylaştığını, daha kalıcı öğrenmeler oluşturduğunu, ezbercilikten uzaklaştığını, yaparak yaşayarak öğrenmeyi ve öğrenirken eğlenerek öğretimi sağladığını, bilgi eksikliğini giderdiğini, eğitim ortamlarını daha zengin hale getirdiğini, eğitimde maliyeti düşürdüğünü, kullanıcılara farklı deneyimler kazandırdığını, derslere ilgiyi artırdığını ve başarıyı arttırmada pekiştirme amaçlı kullanıldığını tespit etmiştir.

## ÖNERİLER

Bilimsel literatürde sanal gerçeklik gibi teknolojilerle çeşitli çalışmalar artık spesifik düzeyde gerçekleştirilmektedir. Ancak sosyal bilimler teknolojinin nimetlerinden geç yararlanmaktadır. Bu çerçevede teknoloji tabanlı sosyal bilimler çalışmalarına hız verilmelidir. Özellikle sanal ortamların öğrenme süreçlerindeki etkisini belirlemeye dönük deneysel çalışmalara odaklanılmalıdır (Küçük Avcı, Çoklar ve İstanbullu, 2019).

Eğitimde yeni ve ileri teknolojilerden yararlanılmakta, bu durum özellikle fen bilimleri eğitimi alanına ciddi bir ivme kazandırmaktadır. Sosyal bilimler eğitiminde ise teknolojiden yararlanmanın kısıtlı olması nedeniyle küreselleşme süreciyle ilgili farkındalıklar ulus devletlerin vatandaşlarında geç oluşmaktadır. Bu nedenle sosyal bilimler eğitimi alanında teknoloji entegrasyonuna önem verilmelidir. Çünkü ulus devletlerin korumak zorunda olduğu kültür sadece teknoloji üzerinden kültür ağlarına dönüşebilir. Özetle özünü kaybeden kültür, teknoloji sayesinde bu etkiden sıyrılır ve kendini koruyarak aktarım yolu bulur. Bu nedenle özellikle kültür, insan, vatandaşlık ve bunların eğitimi ile ilgili çalışmalarda teknoloji entegrasyonuna önem verilmeli ve benzer çalışmalar desteklenmelidir.

Büyük bir boşluğu doldurması için geliştirilen itSGU, kendi milli kültürümüzü popüler kültür öğeleri olarak tanıtmaktadır. Dolayısıyla itSGU'nun ve benzer yerli yazılımların yaygın kullanımı desteklendiği takdirde popüler hale getirilen yabancı kültür öğelerinin yerini milli kültürümüz alacaktır. Nitekim TRT Çocuk bunun güzel bir örneğidir. Tüm bunlar milli yazılımların önemini ve desteklenmesinin gerekliliğini ifade etmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abdüsselam, M.S. ve Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-181.
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz Soylu, M. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.



- Aktamış, H. ve Arıcı, V.A. (2013). *Sanal gerçeklik programlarının astronomi konularının öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığına etkisi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 58-70.
- Aktaş, V. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal müze kullanımına yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıcı, V.A. (2013). *Fen eğitiminde sanal gerçeklik programları üzerine bir çalışma: "Güneş sistemi ve ötesi: Uzay bilmecesi" ünitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barker, P. (1993) Virtual reality: Theoretical basis, practical applications. *ALT-J*, 1(1), 15-25.
- Başaran, F. (2010). *Öğretmen adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri (Sakarya Üniversitesi Böte örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bayraktar, E. ve Kaleli, F. (2007). Sanal gerçeklik ve uygulama alanları. *Akademik Bilişim 2007*. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 31 Ocak-2 Şubat 2007. 1-6.
- Bıyık Bayram, Ş. ve Çalışkan, N. (2019). Oyun tabanlı sanal gerçeklik uygulamasının psikomotor beceri öğretiminde kullanımı: Bir deneyim paylaşımı. *International Journal of Human Sciences*, 16(1), 155-163.
- Branch, R. M. (2016). *Öğretim tasarımı: ADDIE yaklaşımı*. (İ. Varank, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Chau, M., Wong, A., Wang, M., Lai, S., Chan, K.W.Y., Li, T.M.H., Chu, D., Chan, I.K.W. and Sung, W. (2013). Using 3D virtual environments to facilitate students in constructivist learning. *Decision Support Systems*, 56, 115-121.
- Ch'ng E, Cai, Y. and Thwaites H. (2017). Special issue on VR for culture and heritage: the experience of cultural heritage with virtual reality (Bölüm D): Guest editors' introduction. *Teleoperators Virtual Environments*, 26(3), 3-4.
- Circulis, A., Paolis, L.T.D. and Tutberidze, M. (2015). Virtualization of digitalized cultural heritage and use case scenario modeling for sustainability promotion of national identity. *Procedia Computer Science*, 77, 199-206.
- Çakır, M. ve İrez, S. (2018). *Nitel mülakat yapma*. Patton, M. Q. *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M., Demir, S.B. (Çev. Edt.)(2.baskı) içinde (339-427). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çavaş, B., Huyugüzel Çavaş, P. ve Taşkın Can, B. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116.
- Çekiç, A. ve Bakla, A. (2018). *Nitel analiz ve yorumlama*. Patton, M. Q. *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M., Demir, S. B. (Çev. Edt.)(2.baskı) içinde (429-539). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daşdemir, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Dede, Y. ve Bilican, F.I. (2018). *Nitel araştırmada stratejik temalar*. Patton, M. Q. *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Bütün, M., Demir, S.B. (Çev. Edt.)(2.baskı) içinde (37-73). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirezen, B. (2019). Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojisinin turizm sektöründe kullanılabilirliği üzerine bir literatür taraması. *Uluslararası Global Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-26.

- İneç, Z.F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı, 180-203.
- Deveci, H. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kültürden yararlanma: öğretmen adaylarının kültür portfolyolarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.
- Duray, H.D. (2018). *Yöntemler: Gerçekte ne yapacaksınız?* Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı. Etkileşimli bir yaklaşım.* M. Çevikbaş (Çev. Ed.) içinde (87-120). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Emre, İ.E., Selçuk, M., Budak, V.Ö., Bütün, M. ve Şimşek, İ. (2019). Eğitim amaçlı sanal gerçeklik uygulamalarında kullanılan cihazların daldırma açısından incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 12(2), 119-129.
- Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. 3.bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökalp, Z. (2014). *Türkçülüğün esasları*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Gürel, D. ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Haydar, M., Roussel, D. Otmane, S. and Mallem, M. (2011). Virtual and augmented reality for cultural computing and heritage: a case study of virtual exploration of underwater archaeological sites. *Virtual Reality*, 15(4), 311-327.
- Hwang, W.Y. and Hu, S.S. (2013). Analysis of peer learning behaviors using multiple representations in virtual reality and their impacts on geometry problem solving. *Computers & Education*, 62, 308-319.
- Ijaz, K., Bogdanovych, A. and Trescak, T. (2017) Virtual worlds vs books and videos in history education. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 904-929.
- İneç, Z. F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- İşçi, S. ve Öztekin, Ö. (2018). *Nitel verilerin analizi*. Merriam, S.B. *Nitel araştırma. desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev. Edt.) içinde (161-198). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jacobson, M.J., Taylor, C.E. and Richards, D. (2016). Computational scientific inquiry with virtual worlds and agent-based models: new ways of doing science to learn science. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 2080-2108.
- Jou, M. and Liu, C.C. (2012). Application of semantic approaches and interactive virtual technology to improve teaching effectiveness. *Interactive Learning Environments*, 20(5), 441-449.
- Kaleci, D., Tepe, T. ve Tüzün, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 669-689.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Ketelhut, D.J., Nelson, B.C., Clarke, J. ve Dede, C. (2010). A Multi-user virtual environment for building higher order inquiry skills in science. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 56-68.
- Koçak Canbaz, F. ve Öz, M. (2018). *Nitel araştırma türleri*. Merriam, S.B. *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev. Edt.) içinde (21-37). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçük Avcı, Ş., Çoklar, A.N. ve İstanbullu, A. (2019). Üç boyutlu sanal ortamlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 149-182.

- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(20), 13-21.
- Li, W. (2018). Application of virtual reality technology in the inheritance of cultural heritage. *J. Phys.: Conf. Ser.* 1087 062057. 1-6. <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1087/6/062057> adresinden edinilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Turkish language curriculum in terms of culture transfer. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma. desen ve uygulama için bir rehber*. Turan, S. (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2.bs.). Kaliforniya: SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ocak, M.A. (2011). *Öğretim tasarımı. Kuramlar, modeller ve uygulamalar*. Ocak, M.A. (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özlek, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin somut olmayan kültürel miras öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Papachristos, N.M., Vrellis, I., Natsis, A. and Mikropoulos, T.A. (2013). The role of environment design in an educational multi-user virtual environment. *British Journal of Educational Technology*, 45(4), 636-646.
- Peker, N. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Perkmen, S. (2011). *Öğrenmeye bilişsel bakış ve çoklu ortam (Multimedya)*. S. Perkmen, E. Tezci (Ed.). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu materyal geliştirme ve çoklu ortam tasarımı* (1. Baskı) içinde (59-80). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Phungsuk, R., Viriyavejakul, C. and Ratanaolarn, T. (2017). Development of a problem-based learning model via a virtual learning environment. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 297-306.
- Seçkin Kapucu, M. ve Yıldırım, İ. (2019). Türkiye'de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 72, 37-57.
- Sertkaya, K.B. (2010). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Sun, K.T., Lin, C.L. and Wang, S.M. (2010). A 3-D virtual reality model of the sun and the moon for e-learning at elementary schools. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 689-710.
- Şekerci, C. (2017). Sanal gerçeklik kavramının tarihçesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 1126-1133.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tepe, T., Kaleci, D. ve Tüzün, H. (2016). Eğitim teknolojilerinde yeni eğilimler: sanal gerçeklik uygulamaları. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)*. 16-18 May 2016. 547-555.

İneç, Z.F. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisi ile sosyal bilgiler öğretiminde kültür aktarımı, 180-203.

Uslu, A. ve Uysal, M. (2017). E-müze için kültürel mirasın 3 boyutlu modellenmesi ve gösterimi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17, 79-85.

Ustaoğlu, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ünlü, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kültür algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 77-92.

Ünlü, B.F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 57-76.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G. ve Yıldırım, S. (2020). Sanal gerçeklik teknolojilerinin ortaokulda kullanım ve tercih durumlarının belirlenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 115-143.

## Extended Abstract

### Purpose

In this study, it was aimed to develop an internet-based virtual reality application (itSGU) by the researcher to support the cultural transfer process in social studies lessons and to evaluate the effect of this on the cultural transfer process through student views.

In this context, the answers to the following research questions were sought:

Question 1: What are the students' views on effective cultural transfer?

Question 2: What are the students' views on the perception of culture?

Question 3: What are the students' views on the application of cultural transfer with virtual reality technology in lessons?

Question 4: What are the general perceptions of students regarding virtual reality technology?

### Method

A basic qualitative research design was used in the study. This design is adopted in order to understand the experiences that itSGU creates in students with cultural transfer. The study group consisted of ten students determined by chain sampling, one of the purposeful sampling methods, from the sixth-grade students in a school determined by a simple random sampling strategy. Open-ended interviews were conducted with these students. The data obtained were analyzed by content analysis. Miles ve Huberman's (1994) reliability formula was used to determine the reliability of the process.

**Application:** itSGU is an application that works in conjunction with virtual reality equipment and allows a simple display of virtual reality videos. itSGU is hosted on the domain name of the researcher <http://precoder.net> and users call itSGU from here. itSGU was developed in five stages according to the ADDIE instructional design model.

**First Stage, Analysis:** In the analysis phase of itSGU, the opinions of three social studies teachers and three academicians from social studies teaching were consulted to determine the problems in cultural transfer and their sources. It was seen that the biggest problem in the transfer of culture is that abstract cultural elements cannot be transformed

into images in children's minds, as well as the inability to convey the change and continuity of culture. In addition, the teachers stated that they could not access YouTube, an interactive and non-interactive video library, through the Ministry of Education's internet backbone, and therefore they cannot support their lessons. Then, solutions were sought to facilitate the cultural transfer process, and a needs analysis was conducted to overcome this through virtual reality technology.

**Second Stage, Design:** The draft interface drawing of itSGU was made for the determinations obtained from the analysis stage. In order to give students real experiences in itSGU's virtual reality videos, with a ceremony to ask for a girl from the present and the past, videos about daily life in Turkistan and army nation were designed.

**Third Stage, Development:** itSGU, whose draft designs were made in the previous step, was developed at this stage with Adobe Dreamweaver 2019 program. For this, HTML codes, attributes, and meta information of itSGU were defined. Then, DIV layers and tables were created, and the foundation of itSGU was formed. By defining the formal attributes with CSS3 codes, the functions of the run button, whose size and visuality was changed, were defined with HTML and JavaScript codes.

**Fourth Stage, Implementation:** At this stage, two pilot studies of itSGU, which was turned into a mobile application, were carried out. In the first study, itSGU was tested in various internet browsers, operating systems, and virtual reality glasses. In the second pilot study, itSGU was tested in the presence of three experts. Any problem was not experienced in the pilot applications. For the final application, an application was made with sixth-grade students of a public school.

**Fifth Stage, Evaluation:** For the evaluation of itSGU, student views were consulted, and the findings were given under the heading of findings.

## **Results & Discussion**

In this study, a virtual reality application called itSGU was developed with the ADDIE instructional design model to realize cultural transfer in social studies lessons. Thus, an alternative to YouTube and YouTube virtual reality applications, which are blocked on the internet backbone of the Turkish Ministry of Education, was created, and the way was opened to benefit from virtual reality technology in learning environments.

In the study, it was found that almost all of the students preferred virtual reality technology in terms of effective cultural transfer. It was also determined that virtual reality technology stands out, especially the visualization aspect, which embodies the transfer of culture and attracts the attention of students. In addition, it was also observed that effective cultural transfer was created with this technology. Few students argued that the cultural transfer in the classroom was not effective.

In the study, it was determined that students preferred virtual reality technology in terms of the perception of culture. Students stated that virtual reality technology was useful in the perception of culture, and it embodied the process. In addition, it was determined that this technology provides change and continuity by transferring it to the past. Although the number of students who preferred the classical classroom environment in terms of the perception of culture was not a few, most of the students accepted the classroom environment more effective, especially by associating these thoughts with the teacher's power of expression and reading activities. Few of the students were indecisive and thought that the classroom was more effective in the transfer of culture, but virtual reality technology was more effective in book size.

In the study, it was determined that cultural transfer with virtual reality technology could be performed in lessons with virtual reality technology. Such a belief of the students caused the virtual reality technology to be particularly effective and permanent in the transfer of culture in other lessons, to increase participation, to provide better learning, and to increase visibility. A small number of students negatively viewed the realization of cultural transfer with virtual reality technology. In this sense, it could be concluded that there was no need for visuals in digital lessons, there was no need to use virtual reality technology, and that virtual reality technology could not be used.

After the virtual reality experiences with itSGU, the students stated that this technology should be used in real life. It increased the level, supported learning with visuals, it could perceive change and continuity over time, provided permanence in learning. Then it should be used in the lesson as it is fun. One student said that itSGU needed to be developed.

### **Suggestions**

Although much research has been conducted about virtual reality use in education, there is limited research that focus on the use of virtual reality in social sciences lessons despite its positive affordances. Therefore, more attention should be given to technology-based social science studies.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

**Araştırma Makalesi**

**PİYANODA DEŞİFRE ÜZERİNE YAPILMIŞ AKADEMİK  
ÇALIŞMALARIN ÇOK BOYUTLU OLARAK İNCELENMESİ\***

**MULTIDIMENSIONAL ANALYSIS OF ACADEMIC STUDIES ON PIANO  
SIGHT-READING**

**Ömer DEMİR**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi  
Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı,  
e:posta:omer\_6524@hotmail.com, ORCI ID: 0000-0002-4731-2904

**Harun KESKİN**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. e-mail:  
harunkeskin@mu.edu.tr. ORCID ID: 0000-0002-9310-6159

Başvuru Tarihi: 28.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.801154

**Atıf/Citation:** Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 204-219.

**Öz**

Piyanoda deşifre piyano eğitiminde ve piyano performansında önemli bir yere sahiptir. Konu birçok araştırmacı tarafından farklı açılardan incelenmiş, araştırılmıştır. Ülkemizde daha çok son yıllarda, ülkemiz dışında ise onlarca yıldır piyanoda deşifre ile ilişkili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmada ülkemizde ve yurt dışında, piyanoda deşifre konusu ile ilgili yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada içerik analizinden yararlanılmıştır. Çalışmada incelenmek üzere; ülkemizde yapılmış ve ulaşılabilen 5 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi ve 7 makale ile yurt dışında yapılmış 11 makale belirlenmiştir. Yurt içinden 14, yurt dışından 11 ve toplamda 25 çalışma, 10 farklı boyutta incelenmiştir. Çalışmalar incelendiğinde; piyanoda deşifrenin geliştirilmesi konusunun daha fazla incelendiği, yurt içinde çoğunlukla müzik eğitimi anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarının konuyla ilgili çalışmalar yaptığı, yurt dışında ise farklı alanlardan araştırmacıların da ilgili çalışmalar yaptığı görülmüştür. Piyanoda deşifre performansı ölçümlerinde öğrencilerin/deneklerin çalmaları için genellikle piyanoda deşifre ile ilişkili kitapların, başlangıç piyano metotlarının ve araştırmacılarca yazılmış eserlerin kullanıldığı görülmüştür. Yapılan incelemede, yurt dışındaki çalışmalarda profesyonel piyanistler üzerinde çalışmalar yapıldığı görülürken, ülkemizde yalnızca lise ve üniversite müzik öğrencileri üzerinde çalışmalar yapıldığı; yurt dışında psikoloji ya da tıp alanından araştırmacılar konuyla ilgili çalışmalar yaparken ülkemizde yalnızca müzik alanından araştırmacıların çalışmaları dikkat çekmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Deşifre Çalma, Piyanoda Deşifre Çalma, Piyano Eğitimi

---

\* Bu çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programında yürütülen "Seminer dersi" kapsamında hazırlanan araştırmanın genişletilerek hazırlanmış halidir.

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

## Abstract

Piano sight-reading has an important place in piano education and piano performance. This topic has been examined and researched by many researchers from different perspectives. It was observed that studies related to piano sight-reading have been carried out in Turkey mostly in recent years, but the studies on piano sight-reading have been conducted for decades in the world. In this study, the aim was to make a multidimensional analysis of the academic studies carried out in Turkey and abroad related to the subject of piano sight-reading. Content analysis was used in this research. Therefore, five master's theses, two doctoral dissertations, and seven articles written in Turkey, and 11 articles written abroad accessed were selected for the analysis in the study. A total of 25 studies, 14 written in Turkey and 11 abroad, were examined in 10 different dimensions. Upon the examination of the studies, it was observed that the subject of the development of piano sight-reading was examined more and that mostly the faculty members working at departments of music education conducted the studies in Turkey, while researchers from different fields carried out relevant studies abroad. It was noted that generally the books related to piano sight-reading, introduction to piano methods, and the pieces written by researchers were used for the students/respondents to play at the performance measurement of piano sight-reading. In the study, we observed that while the studies carried out abroad were on professional pianists, in Turkey, the studies were conducted only on high school and university music students. Also, while the researchers from the fields of psychology or medicine studied the subject abroad, it was remarkable that only the researchers from the music field performed these studies in our country.

**Keywords:** Sight-reading, Sight Reading in Piano, Piano Education

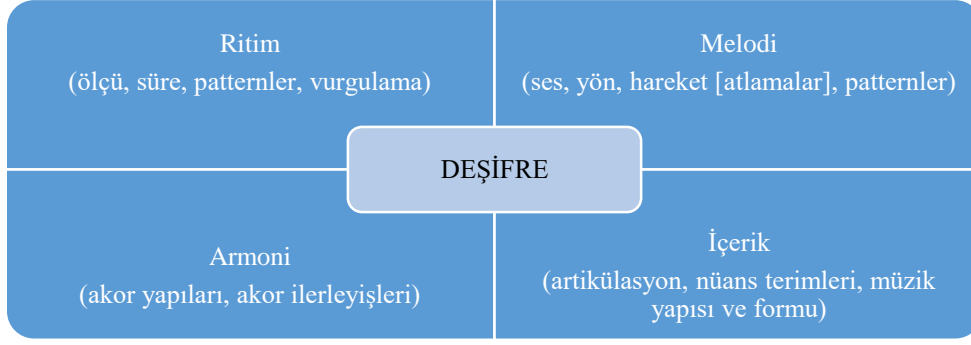
## GİRİŞ

Deşifre sözcüğü etimolojik olarak Fransızca kökenlidir. “Gizli haberleşmeye yarayan işaretlerin tümü anlamına gelen “chiffre” (işaret) sözcüğünün başına “de” takısı getirilerek türetilmiştir” (Özgür, 1995; akt. Özer, 2010). ”Deşifre, günlük yaşantımızda bilinmeyen bir olayın ortaya çıkması ya da çıkarılması diye açıklanabilir” (Tufan, 2000; akt. Özer, 2010).

Deşifrenin müzik içindeki tanımına bakıldığında ise genel anlamı ve tanımından epeyce uzaklaştığı anlaşılabacaktır. Deşifre, bir şifre veya gizemi ortaya çıkarmaktan çok görünenin (notanın) anlamlı kılınmasıdır veya görünenin sese dönüştürülmesi eylemidir. Gün ve Öztürk’e (2008) göre müzikte deşifre ise notaları, ilk okumada, yani önceden çalışılmaksızın ilk görüşte okuyup seslendirme becerisi olarak tanımlanmıştır. Wolf (1975) ise müzik deşifresini, yazılı bir eseri ilk görüşte, öncesinde pratik yapmadan çalabilme becerisidir şeklinde tanımlamıştır. Müzik deşifresinde ilk görüşte ve pratik yapılmaksızın müzik notasının icra edilmesi, deşifre etme performansı ve çalışılmış bir eserin performansı arasındaki farkı ortaya koyan özelliklerdir. “Deşifre yapma kompleks bir süreçtir ve en az iki farklı beceriyi gerektirir; birincisi okuma becerisi: müzisyen yazılı notaları gözleriyle tarayarak işlemeli ve diğeri ise mekanik beceri: parmaklarını enstrümanında doğru yerlere doğru zamanda koymalıdır” (Wolf, 1975). Deşifre yapan müzisyenin deşifre anında, bu iki temel becerinin dışında işe koşulması gereken birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. “Deşifre yapma bilişsel olarak kompleks bir aktivitedir; bileşenleri müzikal farkındalık, görsel algı farkındalığı, kavrayarak okuma, işitme gücü, müzikal deneyim, motor koordinasyonu ve problem çözme yetenekleri barındırır” (Gromko ve diğ.lerinden aktaran Pike ve Carter, 2010). “Deşifre yapmak metin okuma ile sıklıkla karşılaştırılır çünkü müzik ve dil her ikisi de ses aralığı, entonasyon, yoğunluk ve ritme dayanır” (Fourie, 2004).

Tüm bu becerilere sahip olan bireyden, müzik deşifresi anında müziğin temel öğelerini ve onun bileşenlerini uygulaması beklenmektedir.





Şekil 1. *Wristen'e (2005) göre "Deşifrenin Öğeleri"*

Deşifrede göz hareketlerinin deşifre etmeyi büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir. "Göz hareketleriyle ilgili yapılan çalışmalarda kompleks ekipmanlar kullanılmaktadır ve sonuç olarak deşifre becerisi iyi olanların, deşifre becerisi iyi olmayanlara göre gözlerinin daha önden gittiği anlaşılmıştır" (Goolsby ve diğerlerinden Aktaran: Zhukov, 2014). Bir müzisyenin göz hareketleri bağlamında, deşifre ederken bir sonraki notayı görmesi, fark etmeden bir sonraki sese hazırlık yapmasını sağlamaktadır.

Piyano deşifresi ise, diğer çalgıların deşifrelerine göre kimi yönleriyle farklılıklar gösterebilmektedir. "Piyano deşifresinde, müzisyen müziğin yazılı olduğu iki dizeği eş zamanlı olarak okur. Diğer enstrümanistler sadece bir dizeği okurlar, bunun yanında şefler birçok dizeği aynı anda okurlar. Böylece piyanist iki ayrı deşifre etme görsel görevini yerine getirir" (Wolf, 1975). Deşifre etme, tüm müzisyenlerin bireysel çalışma anında tek başlarına deneyimledikleri bir müzik eylemidir. Bireysel çalışmada, deşifre yapma anında kişi, yalnız başına ise deşifre yapma nitelikleri kimse tarafından sorgulanmamaktadır. Ancak birlikte müzik yapmada, birlikte deşifre yapma söz konusu olduğunda, müzisyenin doğru ve hızlı deşifre yapması birlikte müzik yapmayı daha iyi hale getirecektir. "Deşifre tüm müzisyenler için müzikal deneyimin ayrılmaz bir parçasıdır. Özellikle piyanistler ise sıklıkla, kabul edilebilir düzeyde deşifre yapmalarının beklendiği durumlarla karşılaşır" (Wristen, 2005). Piyanoda deşifrenin bu denli ihtiyaç duyulur olmasının sebebi piyanistlerin birlikte müzik yapmada bu denli ihtiyaç duyulmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. "Piyano literatürünün genişliği de bu ihtiyacı desteklemektedir, çünkü repertuarın tamamı o kadar büyük ki hiç kimse tüm soloları ya da piyanolu eserlerin tamamını bilemez" (Wristen, 2005).

Deşifre yapmada iyi bir seviyeye sahip olmanın Wristen'e (2005) göre faydaları;

- Birlikte müzik yapmada deşifrenin önemi ortaya çıkar.
- Hocalar için doğru eser seçmede deşifre önemli bir rol alır.
- Deşifre, repertuar öğrenmenin önemli bir basamağıdır şeklinde özetlenmiştir.

Piyanoda deşifre becerisi yönünden gelişmiş olmak; eserin hızlı öğrenilmesi, yeni eserler tanıma, teknik-stil ve yorum geliştirme, iyi bir eşlikçi olma, piyanist olarak daha çok tercih edilme gibi sonuçları beraberinde getirebilmektedir. "Deşifre çalma, piyano eğitiminin başlangıcından itibaren öğrenciye kazandırılması gereken en önemli becerilerden biridir. Deşifre becerisi, öğrenciye piyano eğitiminde büyük kolaylık ve yarar sağlamanın yanı sıra, ilerideki meslek hayatı için de temel bir kaynak oluşturur. Deşifre, büyük ölçüde öğrencinin zekasına, yeteneğine ve müzisyenliğine dayanır. Bununla birlikte, öğretmen rehberliğinde, iyi hazırlanmış bir öğretim programı ve sistemli bir çalışma ile her öğrenci deşifre becerisini geliştirebilir" (Çimen, 2001'den Aktaran: Köse, 2013).

Genel olarak bakıldığında; bir müzik eserinin deşifresinde, deşifre yapan kişide bulunan özellikler ve donanım, o kişinin deşifre etme becerisi düzeyini belirlemektedir.

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

“Deşifre, hızlı ve doğru nota okumaya ve müziği öğrenmeye yardım eder; dolayısıyla, piyano çalışmalarını daha zevkli hale getirerek öğrencinin çalgısını sevmesini ve daha çabuk ilerlemesini sağlar. Piyanoda doğru ve kolay alıştırma yapmayı öğrenen bir öğrencinin öğrenmeye ilgisi artar ve yeni parçaları deşifre etmekten çekinmez” (Küpana, 2012).

Günümüzde deşifre becerisi ile ilgili yürütölen çalışmalar üç geniş kategori içinde ele alınmıştır:

- Göz hareketlerini, notasyon ve partiyonun diğer yönlerinin algılanmasını ve görsel ve işitsel geri bildirim etkisini kapsayan bilişsel/algısal kategori,
- Piyanişter arasında uzmanlaşma ile ilgili farklılıkları kapsayan deşifre başarısını etkileyen faktörler,
- Deşifrenin geliştirilmesine odaklanan eğitimsel/pedagojik yaklaşımlar (Wristen, 2005).

Bu çalışmada amaç, piyanoda deşifre ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesidir. Farklı boyutlarıyla çalışmaların ele alınması, piyanoda deşifre ile ilgili çalışmaların birçok yönünün ortaya konması bakımından önemlidir. Çalışma, piyanoda deşifrenin önemini bu yolla ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmaların incelenmesi 10 farklı boyut üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan çalışmalar;

1. Konuları
2. Yıllara göre dağılımı
3. Türlerine göre dağılımı
4. Yazarlarının/tezlerin bağılı oldukları anabilim dallarına göre dağılımı
5. Araştırma modeline göre dağılımı
6. Araştırma yöntemine göre dağılımı
7. Veri toplama araçlarına göre dağılımı
8. Çalışma grubuna göre dağılımı
9. Örneklem grubunun sayısına göre dağılımı
- 10.Deşifre becerisi ölçmede kullanılan kitaplar/metotlar bakımından dağılımı boyutlarında incelenmiştir.

Çalışma ilgili alan yazında “piyano” ve “deşifre” sözcüklerinin birlikte yer aldığı ya da piyanoda deşifreyle direkt ilişkili olan çalışmalardan; Türkiye’de piyanoda deşifre konusunda yapılmış YÖK tez merkezindeki indirilebilir olan yüksek lisans ve doktora tezleriyle, Google Akademik ve ULAKBİM’den (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) ulaşılabilen ulusal makalelerle, yurt dışından yabancı araştırmacılarca yapılmış, Google Scholar, jstor.org, researchgate.net adlı internet sitelerinden ulaşılabilen, alan yazın taramasında sıkça rastlanan ve çalışma süresi içinde incelenebilecek olan makalelerle sınırlıdır.

## YÖNTEM

“Piyanoda Deşifre Konusu Üzerine Yapılmış Akademik Çalışmaların Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi” konulu bu çalışmada içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde ”uygun kategoriler, sınıflamalar ya da işaretler geliştirmek yolu ile araştırmacılar inceledikleri konu ile ilgili karşılaştırmalar yapabilirler” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019).

## Verilerin Toplanması

Bu araştırmada alan yazın taramasıyla (YÖK) ulusal tez merkezinden piyanoda deşifre konusunda yapılmış, ilgili web sitesinden indirilebilen bütün yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. YÖK ulusal tez merkezinde anahtar kelime olarak “piyano” ve “deşifre” kelimeleri birlikte taratılmıştır. Yurt içindeki ve yurt dışındaki makaleler web üzerinden, ilgili anahtar kelimeler yazılarak tespit edilmiş ve edinilmiştir. Yurt dışından seçilen makalelerin seçiminde; alan yazında sıkça rastlanan çalışmalar olmaları, geçmişten günümüze kadar yapılmış çalışmalara örnek teşkil edebilme özelliklerini barındırmaları dikkate alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada, piyanoda deşifre konusuyla ilgili yapılan akademik çalışmalar, araştırma sorularında aranan özellikleri bakımından içerik analizi yöntemi ile yüzde ve frekans hesaplamaları yapılarak tablolaştırılmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu araştırmada etik kurul onayı gerekmediği için başvurulmamıştır ve alınmamıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular, çalışmaların incelendiği her bir boyuta göre tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

## Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış çalışmaların konuları

Tablo 1.

### *Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Konuları*

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>  |
|---|
| Müzik Öğretmeni Adaylarına Yönelik Geliştirilen Piyanoda Deşifre Öğretimi Programının Etkiliğinin Sınanması                                       |
| Piyano Öğretiminde Eser Analizine Dayalı Çalışma Yapmanın Deşifreye Akademik Başarıya ve Tutuma Etkisi  |
| Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyanoda Deşifre Çalabilme Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma  |
| Müzik Öğretmeni Adaylarının Armoni Ve Piyano Dersi Başarılarının İlişkisi Ve Armoni Dersi Başarılarının Piyanoda Deşifre Becerisine Etkisi        |
| Piyano Eğitiminde Hızlı Deşifre Teknikleri Üzerine Bir Çalışma  |
| Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması   |
| Van Güzel Sanatlar Lisesinde Görev Yapan Piyano Öğretmenlerinin Piyanoda Deşifre Kullanımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi                     |
| Deşifre Eşlik Çalışımında Akor Şifrelerinin Kullanımı   |
| Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin Piyano Deşifre Becerisine Etkisi  |
| Piyano Öğrencilerinin Deşifre Becerileri İle Piyano Dersi Başarılarının Karşılaştırılması   |
| Piyano Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Deşifre Çalma Becerilerinin Karşılaştırılması  |
| Piyanoda Deşifre Öğretimi Programının Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi                                       |
| Piyanoda Deşifrenin Önemi, Tekniği Ve Geliştirilmesi  |
| Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması   |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i>   |
| Müzikal Deşifrede Bilişsel Bir Model  |
| Piyano Deşifresinde Bilişsel Ve Motorsal Uygulama: Alanyazın Taraması   |
| Piyano Deşifre Becerisinde Bireylerin Farklılıklarını Açıklamada Tasarlanmış Çalışma Gerekli Ama Yeterli Değil: Kısa Süreli Hafıza Modelinin Rolü |
| Lisans Düzeyi Grup-Piyano Öğrencilerinin Deşifre Performanslarını Geliştirmede Bilişsel Kümeleme Tekniklerinin Kullanılması                       |
| İleri Düzey Piyano Öğrencilerinin Deşifre Yaklaşımlarının Araştırılması   |
| Piyano Müziği Deşifresinde Yer Alan Faktörler   |

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

Lisans Müzik Öğrencilerinin Piyanoda Deşifre Başarılarında Hata Saptama Alıştırmalarının Etkileri  
Müzik Notasını Çalma: Piyanoda Deşifresi İçin Bazı Uygulamalar  
Müzik Deşifresinde Ustalık: Piyanistlerle İlgili Bir Çalışma  
Piyanoda Performansında Yeter Seviyede Deşifre İçin El-Göz Açısız Görüşü Bir Gösterge Değildir Ama Bir Stratejidir  
Piyanoda Müziği Deşifresinde Uzmanlaşmakla İlişkili Görsel İşleme Becerileri

Tablo 1’de görüldüğü üzere piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış akademik çalışmalar orijinal isimleri ile tabloda gösterilmiştir.

### **Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı**

Tablo 2.

#### *Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı*

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>  | Frekans | Yüzde |
|---|---------|-------|
| 2008                                    | 1       | 4     |
| 2010                                    | 1       | 4     |
| 2011                                    | 2       | 8     |
| 2012                                    | 1       | 4     |
| 2013                                    | 1       | 4     |
| 2014                                    | 1       | 4     |
| 2015                                    | 2       | 8     |
| 2017                                    | 2       | 8     |
| 2018                                    | 1       | 4     |
| 2019                                    | 2       | 8     |
| Toplam                                  | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i> | Frekans | Yüzde |
| 1945                                    | 1       | 4     |
| 1975                                    | 1       | 4     |
| 1998                                    | 1       | 4     |
| 2000                                    | 1       | 4     |
| 2004                                    | 1       | 4     |
| 2005                                    | 1       | 4     |
| 2010                                    | 2       | 8     |
| 2014                                    | 1       | 4     |
| 2019                                    | 2       | 8     |
| Toplam                                  | 11      | 44    |
| <i>Genel Toplam</i>                     | 25      | 100   |

Tablo 2’ye göre, araştırma kapsamına giren, piyanoda deşifre ile ilgili çalışmalardan ilki 1945 yılına aittir. Yurt içinde yapılmış olan çalışmaların neredeyse tamamı 2010 yılı ve sonrasına aittir. En fazla çalışma %16 (4 çalışma) ile 2019 yılına aittir.

### Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 3.

Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>  | Frekans | Yüzde |
|---|---------|-------|
| Yüksek Lisans Tezi                      | 5       | 20    |
| Doktora Tezi                            | 2       | 8     |
| Makale                                  | 7       | 14    |
| Toplam                                  | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i> | Frekans | Yüzde |
| Makale                                  | 11      | 44    |
| Toplam                                  | 11      | 44    |
| <i>Genel Toplam</i>                     | 25      | 100   |

Tablo 3'e göre piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların %72'si (18 çalışma) makale türünde, %20'si (5 çalışma) yüksek lisans türünde ve %8'i (2 çalışma) doktora tezi türünde çalışmalardan oluşmaktadır.

Doktora tezi türünde az sayıda çalışma yapılmış olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili makale çalışmalarının diğer türlere göre sayıca fazla olduğu görülse de, genel olarak sınırlı sayıda çalışma yapılmış olduğu söylenebilir.

### Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Yazarlarının İlişkili/Bağlı Oldukları Anabilim Dallarına Göre Dağılımları

Tablo 4.

Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Yazarlarının İlişkili/Bağlı Oldukları Anabilim Dallarına Göre Dağılımları

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>                    | Frekans | Yüzde |
|---|---------|-------|
| Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Müzik Eğitimi Bilim Dalı     | 6       | 24    |
| Sosyal Bilimler Enstitüsü – Müzik Bilimleri Anasanat Dalı | 1       | 4     |
| Eğitim Fakültesi/Müzik Eğitimi Anabilim Dalı              | 6       | 24    |
| Güzel Sanatlar Fakültesi/Müzik Bölümü                     | 1       | 4     |
| Toplam  | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i>                   | Frekans | Yüzde |
| Üniversite/Müzik Okulu                                    | 7       | 28    |
| Üniversite/Psikoloji Departmanı                           | 2       | 8     |
| Üniversite/Optometri Bölümü (Görme İle İlgili)            | 1       | 4     |
| Bağımsız Araştırmacı                                      | 1       | 4     |
| Toplam  | 11      | 44    |
| <i>Genel Toplam</i>                                       | 25      | 100   |

Tablo 4 incelendiğinde yurt içinde yapılmış olan tez ve makalelerin neredeyse tamamının eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi anabilim dalları kapsamında yapıldığı, yalnızca 1 çalışmanın güzel sanatlar fakültesi kapsamında yer aldığı görülmüştür. Yurt dışındaki çalışmaların %28'i (7 çalışma) üniversitelerin müzik bölümlerinde yapılmışken, %16'lık (4 çalışma) önemli bir kısmı müzik bölümleri dışından araştırmacılarca çalışılmıştır.

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

Yurt içi çalışmalarında, müzik alanı dışından herhangi bir araştırmacı piyanoda deşifre ilgili bir çalışma yapmamıştır. Yurt içi çalışmaların tamamı, alanı müzik olan araştırmacılarca yapılmıştır.

### **Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımları**

Tablo 5.

*Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Araştırma Modeline Göre Dağılımları*

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>  | Frekans | Yüzde |
|---|---------|-------|
| Deneysel Çalışma                        | 7       | 28    |
| Tarama Çalışması                        | 2       | 8     |
| Deneysel ve Tarama Birlikte             | 3       | 12    |
| Doküman İncelemesi                      | 1       | 4     |
| Durum Çalışması                         | 1       | 4     |
| Toplam                                  | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i> | Frekans | Yüzde |
| Deneysel Çalışma                        | 3       | 12    |
| Tarama Çalışması                        | 2       | 8     |
| Deneysel ve Tarama Birlikte             | 4       | 16    |
| Doküman İncelemesi                      | 2       | 8     |
| Toplam                                  | 11      | 44    |
| <i>Genel Toplam</i>                     | 25      | 100   |

Tablo 5 incelendiğinde yurt içinde yapılmış olan çalışmalarda en çok kullanılan modelin %28 (7 çalışma) oranıyla “deneysel” model olduğu görülmektedir. Ardından %12 (3 çalışma) ile “deneysel ve tarama birlikte” kullanıldığı modelin geldiği görülmektedir. Böylece konu ile ilgili araştırmalarda deneysel modelin sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda ise “deneysel ve tarama birlikte” kullanılma oranının %16 (4 çalışma) olduğu görülmekte ve bu modelin kullanımının en yüksek oranda olduğu anlaşılmaktadır.

### **Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımları**

Tablo 6.

*Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımları*

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>  | Frekans | Yüzde |
|---|---------|-------|
| Nitel                                   | 8       | 32    |
| Nitel                                   | 2       | 8     |
| Karma                                   | 4       | 16    |
| Toplam                                  | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i> | Frekans | Yüzde |
| Nitel                                   | 5       | 20    |
| Nitel                                   | 4       | 16    |
| Karma                                   | 2       | 8     |
| Toplam                                  | 14      | 44    |
| <i>Genel Toplam</i>                     | 25      | 100   |

Tablo 6 incelendiğinde yurt içinde yapılmış olan çalışmalarda en çok kullanılan çalışma yönteminin %32 (8 çalışma) ile “nicel” çalışma yöntemi olduğu görülmektedir. Ardından %16 (4 çalışma) ile “karma” çalışma yönteminin ve %8 (2 çalışma) ile “nitel” çalışma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde en çok kullanılan çalışma yönteminin %20 (5 çalışma) ile “nicel” yöntem olduğu görülmektedir. Ardından %16 (4 çalışma) ile “nitel” ve %8 (2 çalışma) ile “karma” çalışma yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

### **Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları**

Tablo 7.

Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>                  | Frekans | Yüzde |
|---|---------|-------|
| Doküman   | 1       | 4     |
| Ölçek   | 2       | 8     |
| Görüşme Formu   | 1       | 4     |
| Test, ölçek   | 1       | 4     |
| Anket, görüşme  | 2       | 8     |
| Bilgi formu, performans kaydı (kamera), ölçek           | 6       | 24    |
| Değerlendirme formu, gözlem formu                       | 1       | 4     |
| Toplam  | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i>                 | Frekans | Yüzde |
| Görüşme   | 1       | 4     |
| Doküman   | 2       | 8     |
| Görüşme, performans kaydı (kamera), değerlendirme formu | 1       | 4     |
| Anket, performans kaydı, değerlendirme formu            | 2       | 8     |
| Gözlem, performans kaydı (kamera), değerlendirme formu  | 2       | 8     |
| Test, gözlem  | 1       | 4     |
| Ses kaydı, değerlendirme formu                          | 2       | 8     |
| Toplam  | 11      | 44    |
| <i>Genel Toplam</i>                                     | 25      | 100   |

Tablo 7 incelendiğinde yurt içinde yapılmış olan çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama araçları %24 (6 çalışma) ile “bilgi formu, performans kaydı, ölçek” olduğu görülmektedir. Ardından %8 (2 çalışma) ile “ölçek ve %8 (2 çalışma) ile “anket, görüşme” olduğu ve %4 (1 çalışma) “doküman”, “görüşme formu”, “test, ölçek” ve “değerlendirme, gözlem formu” olduğu görülmektedir.

Yurt dışındaki yapılmış olan çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama araçları %8 (2 çalışma) ile “doküman”, “anket, performans kaydı, değerlendirme formu”, “gözlem, performans kaydı, değerlendirme formu” ve “ses kaydı, değerlendirme formu” olduğu görülmektedir. Ardından %4 (1 çalışma) ile “görüşme”, “görüşme, performans kaydı, değerlendirme formu” ve “test, gözlem” veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

### **Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı**

Tablo 8.

*Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Çalışma Grubuna Göre Dağılımı*

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>                 | Frekans | Yüzde |
|--|---------|-------|
| Lise - Müzik Öğrencisi                                 | 1       | 4     |
| Üniversite - Müzik Öğrencisi                           | 10      | 40    |
| Lise - Müzik Öğretmeni                                 | 2       | 8     |
| Diğer  | 1       | 4     |
| Toplam   | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i>                | Frekans | Yüzde |
| Üniversite - Müzik Öğrencisi                           | 5       | 20    |
| Üniversite - Müzik Öğrencisi + Müzik Dışı Katılımcılar | 1       | 4     |
| Profesyonel Piyanist                                   | 1       | 4     |
| Karışık (Müzik öğrencisi, Mezun, Profesyonel)          | 1       | 4     |
| Üniversite ve Lise Müzik Öğrencileri                   | 1       | 4     |
| Diğer  | 2       | 8     |
| Toplam   | 11      | 44    |
| <i>Genel Toplam</i>                                    | 25      | 100   |

Tablo 8 incelendiğinde yurt içinde yapılmış olan çalışmalarda çalışma grubuna göre dağılımı incelendiğinde %40 (10 çalışma) ile “Üniversite - Müzik Öğrencisi“ en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Ardından %8 (2 çalışma) ile “Lise - Müzik Öğretmeni” ve %4 (1 çalışma) ile “Lise - Müzik Öğrencisi” ve “Diğer” olduğu görülmektedir.

Yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda çalışma grubuna göre dağılımı incelendiğinde %20 (5 çalışma) ile “Üniversite - Müzik Öğrencisi“ en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Ardından %8 (2 çalışma) ile “Diğer” olduğu görülmektedir ve %4 (1 çalışma) ile “Üniversite - Müzik Öğrencisi + Müzik Dışı Katılımcılar”, “Profesyonel Piyanist”, “Karışık (Müzik öğrencisi, Mezun, Profesyonel)”, “Üniversite ve Lise Müzik Öğrencileri” olduğu görülmektedir.

### **Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Örneklem Grubunun Sayısına Göre Dağılımı**

Tablo 9.

*Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmaların Örneklem Grubunun Sayısına Göre Dağılımı*

| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>  | Frekans | Yüzde |
|---|---------|-------|
| 0-10                                    | 2       | 8     |
| 11-20                                   | 6       | 24    |
| 21-30                                   | 1       | 4     |
| 31-40                                   | 3       | 12    |
| 41 ve üzeri                             | 1       | 4     |
| Diğer                                   | 1       | 4     |
| Toplam                                  | 14      | 56    |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i> | Frekans | Yüzde |
| 0-10                                    | 2       | 8     |
| 11-20                                   | 0       | 0     |
| 21-30                                   | 1       | 4     |
| 31-40                                   | 2       | 8     |
| 41 ve üzeri                             | 4       | 16    |



|              |    |     |
|--------------|----|-----|
| Diğer        | 2  | 8   |
| Toplam       | 14 | 56  |
| Genel Toplam | 25 | 100 |

Tablo 9 incelendiğinde yurt içinde yapılmış olan çalışmalarda örneklem grubunun sayısına göre dağılımı incelendiğinde %24 (6 çalışma) ile “11-20” aralığının en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Ardından %12 (3 çalışma) ile “31-40” aralığı olduğu ve %8 (2 çalışma) ile “0-10” aralığı olduğu görülmektedir. Tabloya 9’da %4 “41 ve üzeri” aralığı ve %4 “Diğer” aralığının en düşük orana sahip olduğu görülmektedir.

Yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda örneklem grubunun sayısına göre dağılımı incelendiğinde %16 (4 çalışma) ile “41 ve üzeri” aralığının en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Ardından %8 (2 çalışma) ile “0-10” ve “31-40” aralıklarının ve “Diğer” seçeneğinin olduğu görülmektedir. Tablo 9’daki yurt dışı çalışmalar kısmında %4 (1 çalışma) “21-30” aralığındadır ve %0 “0-10” aralığı en düşük orana sahip seçeneklerdir.

### **Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmalarda Kullanılan Piyano Eserleri/Metotları**

Tablo 10.

#### *Piyanoda Deşifre İle İlgili Yapılmış Olan Akademik Çalışmalarda Kullanılan Piyano Eserleri/Metotları*

|   |
|---|
| <i>Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar</i>  |
| ABSRM (The Associated Board of the Royal School of Music) “Specimen Sight-Reading” Test Kitapları<br>“Read and Play” (Thomas A. JOHNSON)<br>“Learning to Play Piano” (Denes AGAY)<br>“Practical Sight-Reading Exercises for Piano” (Boris BERLIN, Claude Champagne)<br>“Adult Piano Course” (Michael AARON)<br>Literatürdeki Eserler<br>Araştırmacı Tarafından Bestelenmiş Piyano Parçası                     |
| <i>Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar</i>   |
| AMEB (Australian Music Examinations Board) “Piano Sight-Reading” Test Kitapları<br>“Tuesday Child” Richard Rodney BENNET<br>“Flute Sonata Op.1 No:5” (George Frederic HANDEL)<br>“Four Star Sight-Reading and Ear Tests” (Boris BERLIN, Andrew MARKOW)<br>“Alfred’s Group Piano for Adults” (E. L. LANCESTER, Kenon D. RENFROW)<br>Literatürdeki Eserler<br>Araştırmacı Tarafından Bestelenmiş Piyano Parçası |

Tablo 10 incelendiğinde, yurt içinde ve yurt dışında, piyanoda deşifre ile ilgili yapılan çalışmalarda, örneklem grubunda uygulanan kitap/etüt/eserler görülebilmektedir.

### **TARTIŞMA**

Bu çalışmada yurt içinde piyanoda deşifre konusu ile ilişkili 14 çalışma incelenirken yurt dışından 11 çalışma incelenmiştir. Yurt içindeki 14 akademik çalışma ve yurt dışındaki 11 akademik çalışma konuları yönünden incelendiğinde; yurt içi çalışmalarında genellikle müzik öğretmeni adaylarının ve piyano öğrencilerinin piyano deşifre düzeyleri ve gelişimleri ile ilişkili konular üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yurt dışı çalışmalarda ise, çalışılan grupla ilişkili ya da çalışmayı yapan araştırmacıların farklı meslek gruplarından olmalarıyla ilişkili olarak konu bakımından çeşitlilik göze çarpmaktadır. Ancak genel olarak piyanoda deşifrenin bilişsel, algısal ya da hareketle ilişkili yönlerinin ele alınması aracılığıyla deşifre becerisi üzerine çalışıldığı görülmüştür.

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların yıllara göre dağılımında; yurt içinde yapılmış olan akademik çalışmaların “2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019” yıllarında yapıldığı görülmektedir. Yurt içinde yapılmış çalışmalarda 2011, 2015, 2017, 2019 yıllarında ikişer çalışma yapıldığı görülmektedir. Piyanoda deşifre konusu üzerine ülkemizde yapılmış olan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Yurt dışında ulaşılabilen akademik çalışmaların “1945, 1975, 1998, 2000, 2004, 2005, 2010, 2014, 2019 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılmış çalışmalarda 2010 ve 2019 yıllarında ikişer çalışma yapıldığı görülmektedir. Genel olarak 2019 yılında 4 çalışma ile daha fazla çalışma olduğu görülmektedir. Son yıllarda piyanoda deşifre ile ilgili çalışmaların artmış olduğu söylenebilir.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların türlerine göre dağılımı incelendiğinde yurt içinde 5 yüksek lisans tezi (%20), 2 doktora tezi (%8), 7 makaleye (%28) ulaşılmıştır. Yurt dışındaki çalışmalarda 11 makale (%44) çalışmasına ulaşılmıştır. Genel olarak makale türünde çalışmaların daha fazla yapıldığına ve yurt içindeki çalışmalara bakıldığında doktora tezi türünde az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde piyanoda deşifre konusunda sınırlı sayıda çalışma yapılmış olduğu söylenebilir.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların yazarlarının ilişkili/bağlı oldukları anabilim dallarına göre dağılımları incelendiğinde yurt içindeki çalışmalarda 2 doktora tezinin eğitim bilimleri enstitüsü müzik eğitimi bilim dalında, 4 yüksek lisans tezinin eğitim bilimleri enstitüsü, 1 yüksek lisans tezinin sosyal bilimler enstitüsü müzik bilimleri anasanat dalında yapıldığı görülmüştür. Yurt içinde yapılmış makale çalışmalarının yazarlarının bağlı oldukları anabilim dallarına incelendiğinde, büyük çoğunluğunun müzik eğitimi anabilim dallarında görevli öğretim elemanları olduğu görülmektedir. Yurt dışı çalışmalarında, araştırmacıların çoğunluğu müzik okullarından öğretim elemanları iken, müzik alanı dışından araştırmacıların da piyanoda deşifre konusu ile ilgili çalışmış oldukları görülmektedir. Yurt içindeki çalışmalarda müzik alanı dışında bu konuyla ilgili çalışma yapılmaması dikkat çekicidir.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların araştırma modeline göre dağılımları incelendiğinde, yurt içinde yapılan çalışmalarda 7 çalışmanın deneysel (%28), 3 çalışmanın deneysel ve tarama birlikte (%12), 2 çalışmanın tarama (%8), 1 çalışmanın durum çalışması (%4), 1 çalışmanın doküman incelemesi (%4) olduğu görülmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde 4 çalışmanın deneysel ve tarama birlikte (%16), 3 çalışmanın deneysel çalışma (%12), 2 çalışmanın tarama çalışması (%8), 2 çalışmanın doküman incelemesi (%8) olduğu görülmektedir. Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yurt içindeki çalışmalarda deneysel çalışmaların, yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde deneysel ve tarama modelinin daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların yöntemine göre dağılımları incelendiğinde yurt içinde yapılmış çalışmalarda 8 çalışmanın nicel (%32), 4 çalışmanın karma (%16), 2 çalışmanın nitel (%8) yöntemle çalışıldığı görülmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde 5 çalışmanın nicel (%20), 4 çalışmanın nitel (%16), 2 çalışmanın karma (%8) olduğu görülmektedir. Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde %52’lik kısmının nicel çalışma olduğu görülmektedir.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları incelendiğinde yurt içindeki çalışmalarda 6 çalışmanın “bilgi formu, performans kaydı, ölçek” (%24) kullanıldığı görülmektedir. 2 çalışmanın “ölçek” (%8), 2 çalışmanın “anket, görüşme” (%8), 1 çalışmanın “doküman” (%4), 1 çalışmanın “görüşme formu” (%4), 1 çalışmanın “test, ölçek” (%4), 1 çalışmanın “değerlendirme

formu, gözlem formu” (%4) olduğu görülmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde 2 çalışmanın “doküman” (%8), 2 çalışmanın “anket, performans kaydı, değerlendirme formu” (%8), 2 çalışmanın “gözlem, performans kaydı, değerlendirme formu” (%8), 2 çalışmanın “ses kaydı, değerlendirme formu” (%8), 1 çalışmanın “görüşme” (%4), 1 çalışmanın “görüşme, performans kaydı, değerlendirme formu” (%4), 1 çalışmanın “test, gözlem” (%4) olduğu görülmektedir

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların çalışma grubuna göre dağılımları incelendiğinde yurt içindeki çalışmalarda %40 (10 çalışma) ile “Üniversite - Müzik Öğrencisi”nin en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Ardından %8 (2 çalışma) ile “Lise - Müzik Öğretmeni” ve %4 (1 çalışma) ile “Lise - Müzik Öğrencisi” ve “Diğer” olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılmış olan çalışmalarda çalışma grubuna göre dağılımı incelendiğinde %20 (5 çalışma) ile “Üniversite - Müzik Öğrencisi”nin en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Ardından %8 (2 çalışma) ile “Diğer” olduğu görülmektedir ve %4 (1 çalışma) ile “Üniversite - Müzik Öğrencisi + Müzik Dışı Katılımcılar”, “Profesyonel Piyanist”, “Karışık (Müzik öğrencisi, Mezun, Profesyonel)”, “Üniversite ve Lise Müzik Öğrencileri” olduğu görülmektedir. Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubu “Üniversite - Müzik Öğrencisi” olan çalışmaların, tüm çalışmaların %60’ını oluşturduğu görülmektedir.

Piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların örneklem grubunun sayısına göre dağılımı incelendiğinde, yurt içinde yapılmış olan çalışmalarda 6 çalışmanın “11-20” (%24), 3 çalışmanın “31- 40” (%12), 2 çalışmanın “0-10” (%8), 1 çalışmanın “41 ve üzeri” (%4) kişi ile, 1 çalışmanın “diğer” (%4) olduğu görülmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde 4 çalışmanın “41 ve üzeri” (%16), 2 çalışmanın “0-10” (%8), 2 çalışmanın “31-40” (%8), 2 çalışmanın “diğer” (%8), 1 çalışmanın “21-30” (%4) kişi ile olduğu görülmektedir. Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde yurt dışındaki çalışmalarda “41 ve üzeri” kişi ile çalışma daha fazla iken; yurt içi çalışmalarda “11-20” kişi arası çalışma daha fazla sayıdadır.

Piyanoda deşifre ile ilgili akademik çalışmalarda kullanılan metod/eserlerin ne olduğu incelendiğinde; piyanoda deşifrenin test edilmesi için yazılmış metotların var olduğu anlaşılmaktadır. Literatürde deşifre yapma ile ilişkili test kitaplarının dışında, deşifre yapma performansının gözlemlenmesini sağlayacak başlangıç metotlarının da çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacıların çalıştıkları gruba yönelik eserler/etütler yazdıkları da görülürken; literatürde yer alan kimi piyano eserlerinin de çalışmalarda kullanıldığına rastlanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak değerlendirildiğinde yurt içinde yapılmış çalışmalarda deneysel çalışmalara rastlanması ve deşifreyi etkileyen ya da deşifre becerisini geliştirecek yöntem ya da uygulamaların sınanması mutluluk vericidir. Yurt dışında müzik alanı dışından psikologların ya da doktorların piyanoda deşifre ile ilgili çalışma yapmış olmaları, konunun çok farklı yönlerden irdelenmesine olanak sağlaması bakımından değerli bulunmaktadır. Ülkemizde de farklı disiplinlerin, konuyla ilgili ortak bir araştırmada işe koşulması yeni bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayabilir. Ülkemizde profesyonel piyanistlerle ya da piyano eğitimcilerinin deşifre becerileri ile ilgili çalışma yapılmamış olması dikkat çekerken, bu gruplarla ilgili çalışma yapılması önerilebilir.

Yurt dışında yapılan çalışmaların tarihsel sıralamasına dikkat edildiğinde, 1940’lı yıllara ait çalışmalara rastlandığı anlaşılabilecektir. Ülkemizde ise yalnızca son yirmi yıldır piyanoda deşifre ile ilgili çalışmalara yönelmiştir. Üniversitelerin ders katalogları incelendiğinde; konservatuvarların yalnızca birinde (Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

Sanatları Fakültesi) piyanoda deşifre ile hangi metodun (O. GARTENLAUB'un *Preparation Au Dechiffrage Pianistique* adlı metodu) kullanıldığının belirtildiği görülmekte, müzik eğitimi anabilim dallarının hiçbirinde herhangi bir piyano deşifre kitabının varlığına rastlanmamaktadır. Bunların yanında piyano eğitiminde deşifre, ders kataloglarında yer alan haftalık ders içeriklerinde rastlanmaktadır ancak piyano eğitiminde nasıl bir yol izlendiği ile ilgili bir çalışmaya da rastlanmamaktadır.

Yurt içinde yapılmış olan çalışmaların büyük çoğunluğunun Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında yapıldığı ortaya çıkmıştır. Özellikle konservatuvarlarda konu ile ilgili daha kapsamlı çalışmalar yapılmadığı görülmüştür. Sanatçı yetiştiren eğitim kurumlarının mezunlarının okul sonrası yaşamlarında oda müziği topluluklarında daha çok görev aldıkları bilindiğinden ve özellikle piyanistlere bu anlamda daha çok ihtiyaç duyulduğu düşünüldüğünde; piyanoda deşifre bakımından bu sanatçılar/icracılar ne düzeydeler, ne gibi zorluklar yaşıyorlar, eğitim yaşantılarının eğitim sonrası yaşamlarına ne gibi etkileri oluyor gibi soruların yanıtlarının aranmadığı yapılan içerik analizi sonrasında anlaşılmıştır. Yapılan bu çalışma ile aşağıdaki öneriler ortaya çıkmıştır.

Ülkemizde de farklı disiplinlerin, konuyla ilgili ortak bir araştırmada işe koşulması yeni bakış açılarının ortaya çıkmasını sağlayabilir. Ülkemizde profesyonel piyanistlerle ya da piyano eğitimcilerinin deşifre becerileri ile ilgili çalışma yapılmamış olması dikkat çekerken, bu gruplarla ilgili çalışma yapılması önerilebilir.

Piyano eğitimi veren kurumlarda piyanoda deşifrenin ne ölçüde eğitime yansıdığı, ne gibi yöntemler kullanılarak piyano deşifre eğitimi verildiği araştırılabilir. Piyano eğitimcileri ile yapılacak görüşmelerle hangi piyano deşifre kitaplarının kullanıldığı, öğrencilerin piyanoda deşifre becerileri yönünden gelişmelerine etki eden yöntemlerin neler olduğu araştırılabilir.

Yurt dışında piyano deşifresi ile ilgili, bu çalışmada incelenenden daha fazla sayıda çalışmaya ulaşılabilir. Daha kapsamlı bir araştırmayla piyanoda deşifre ile ilgili yapılmış çalışmalar farklı içerikleri bakımından da incelenebilir.

Bu çalışma ile ilgili literatür taranırken video erişim sitelerinde toplamda milyonlarca izlenmeye ulaşılmış, onlarca videoya rastlanmıştır. Bu kadar video ve izlenme rakamlarından; piyano öğrenenler için deşifre çalmayı öğrenmenin ya da deşifre becerilerini geliştirmenin önemli bir konu olduğu anlaşılabilir. Artık video erişim sitelerinin bir çeşit okul rolü üstlendiği günümüz dünyasında, bu videoların incelenerek piyanoda deşifre becerilerinin gelişimine etkileri araştırılabilir.

Literatür tarandığında piyano deşifre kitabı olarak değerlendirilebilecek onlarca kitabın/metodun var olduğu görülmektedir. Bu kitapların yeni baskıları yapıldığına göre başvurulmaya değer nitelikte kitaplar olduğu söylenebilir. Ancak ülkemizde herhangi birinin satışının yapıldığına rastlanmamıştır. Ülkemizde bu yönde bir kitap yazılmadığı da anlaşılmaktadır. Piyanoda deşifre ile ilgili kitap/metot çalışması yapılarak alana katkı sağlanabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar literatür taraması, verilerin elde edilmesi, bulguların tablolaştırılması, yorumlanması, bulgular, sonuç ve öneriler kısımlarına %51 katkı sağlamıştır. İkinci yazar literatür taraması, verilerin elde edilmesi, bulguların tablolaştırılması, yorumlanması, bulgular, sonuç ve öneriler kısımlarına %49 katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Fourie, E. (2004). The processing of music notation: some implications for piano sight-reading. *Musical Arts in Africa*, 1(1), 1-23.
- Gün, E. ve Öztürk, T. (2018). Piyanoda deşifrenin önemi, tekniği ve geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 121-128.
- Köse, Y. (2013). Piyanoda eğitiminde hızlı deşifre teknikleri üzerine bir çalışma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Küpana, M.N. (2012). Piyanoda deşifre öğretimi programının müzik öğretmeni adaylarının piyano dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 183-194.
- Özer, B. (2010). *Piyanoda öğretiminde deşifre becerisinin kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pike, P.D. and Carter, R. (2010). Employing cognitive chunking techniques to enhance sight-reading performance of undergraduate group-piano students. *International Journal of Music Education*, 28(3) 231–246.
- Wolf, T. (1975). A cognitive model of musical sight-reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2),143-171.
- Wristen, B. (2005). Cognition and motor execution in piano sight-reading: A review of literature *UPDATE*, 21(1), 44-56.
- Zhukov, K. (2014). Exploring advanced piano students' approaches to sightreading. *International Journal of Music Education*, 32(4) 487– 498.

## Extended Abstract

### Purpose

The meaning of the word 'decipher' is generally defined as revealing an event or mystery. Deciphering in music, actually called as sight-reading, rather than revealing a code or mystery, is the act of making the visible thing (note) meaningful or transforming it into sound. According to Gün and Öztürk (2018), sight-reading in music is defined as the skill of reading and vocalizing notes at first sight without prior study. On the other hand, sight-reading piano may differ in some aspects compared to the sight-reading of other instruments. "In sight-reading piano, the musician reads two clefs simultaneously, on which the music is written. Other instrumentalists read only one clef, while conductors read many clefs at the same time. Thus, the pianist fulfills two separate visual sight-reading tasks" (Wolf, 1975:144).

The aim of this study is to examine the studies about sight-reading piano in Turkey and abroad in a multidimensional way. For this purpose, answers to the following questions were sought. Within the studies on sight-reading piano in the literature;

1. What are their subjects?
2. What is the distribution by years?
3. What is the distribution according to the types?
4. What is the distribution of authors/theses according to the departments they are associated with?
5. What is the distribution according to the research model?
6. What is the distribution according to the research method?
7. What is the distribution according to the data collection tools?
8. What is the distribution according to the studied sample group?
9. What is the distribution according to the number of sample groups?

Demir, Ö. ve Keskin, H. (2020). Piyanoda deşifre üzerine yapılmış akademik çalışmaların çok boyutlu olarak incelenmesi, 204-219.

10. What is the distribution in terms of books/methods used to measure sight-reading skills?

### **Research Model**

This is the content analysis used in the study "Multidimensional Analysis of Academic Studies on Sight-reading Piano ". In content analysis, "by developing appropriate categories, classifications or signs, researchers can make comparisons on the subject they are studying." (Büyüköztürk et al., 2019:259).

**Data Collection:** In this research, through the literature review reached from the national thesis center (YÖK), all master's and doctoral theses available in the relevant website on sight-reading piano were downloaded.

**Data Analysis:** In the study, academic studies on sight-reading piano were categorized, summarized and interpreted by the content analysis method and percentage and frequency analysis were done according to the characteristics in research questions.

### **Findings**

When we examined the 14 academic studies in Turkey and 11 academic study subjects abroad; It is seen that in domestic studies, music teacher candidates and piano students focus on issues related to sight-reading piano levels and their development. In the distribution of academic studies on sight-reading piano by years; It was observed that the academic studies conducted domestically were done in these years; 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018 and 2019. In the studies conducted domestically, it is seen that two studies were conducted in 2011, 2015, 2017 and 2019. When the distribution of academic studies on sight-reading piano was examined, according to their types, 5 master theses (20%), 2 doctoral dissertations (8%) and 7 articles (28%) were found domestically. When the distribution of the authors of academic studies on sight-reading piano according to the departments they are related to/affiliated with was examined, it was observed that 2 doctoral theses in domestic studies were made in the education sciences institute music education science branch, 4 master theses in the educational sciences institute, 1 master thesis in the social sciences institute music sciences department. When the distribution of academic studies on sight-reading piano according to the research model was examined, and when examining experimental studies in domestic studies and studies conducted abroad, it was seen that experimental and scanning models are mainly used.

### **Conclusion**

When evaluated in general, it is pleasing to find experimental studies and testing methods or practices that affect sight-reading or improve sight-reading skills in domestic studies. The fact that psychologists or doctors not related to the field of music have worked on sight-reading piano skills is valuable in terms of allowing the subject to be examined from many different perspectives. In our country, employing different disciplines in joint research on the subject may provide new perspectives. While it is noteworthy that no studies were conducted on sight-reading skills of professional pianists or piano educators in our country, it may be suggested to do research on these groups.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırmada insanla çalışılmadığından etik kurul onayı gerekmediği için etik kurula başvurulmamıştır ve onay alınmamıştır.

**Araştırma Makalesi**

**ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI  
ANLATIMLARINDAKİ KONUŞMA DİLİ UNSURLARININ  
GİDERİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI\***

**AN ACTION RESEARCH ON ELIMINATION OF SPOKEN LANGUAGE  
ELEMENTS IN THE WRITTEN EXPRESSIONS OF SECONDARY SCHOOL  
7<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS**

**Meryem GÜLER**

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: mrymglr7@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1965-2629

**Osman MERT**

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: omert@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6159-1906

Başvuru Tarihi: 07.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 04.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.807072

**Atıf/Citation:** Güler, M. ve Mert, O. (2020). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarının giderilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 220-242.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konuşma dili unsurlarından arındırılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “eylem araştırması” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, “amaçsal örnekleme” yöntemine göre seçilen Erzurum il merkezindeki bir devlet okulunda okuyan 7. sınıftaki 19 öğrencidir. Araştırma 2019 - 2020 eğitim - öğretim yılının güz döneminde yapılmıştır. Araştırmanın verileri, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarından toplanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki konuşma dili unsurları içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmada, 10 hafta süren veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarının geliştirilmesi amacıyla okuma ve dinleme ödevleri verilmiş, yaratıcı konuşma ve yaratıcı yazma etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin haftalık gelişimleri araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listeleri ile nicel olarak izlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında konuşma dili unsurlarına ait 33 hata tipi tespit edilmiştir. Tespit edilen hata tipleri “ses bilgisi düzeyinde karşılaşılan yanlışlar”, “şekil bilgisi düzeyinde karşılaşılan yanlışlar” ve “kavram işareti düzeyinde karşılaşılan yanlışlar” olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. İncelenen temalara göre öğrenciler en fazla hatayı ses bilgisi düzeyinde yapmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında çoğunlukla yerel ağızdan kaynaklanan konuşma dili özellikleri görülmekle birlikte standart Türkçeye uygun olmayan konuşma dili özellikleri de tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulama süresince öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen konuşma dili unsurlarında haftalara göre

\* , Bu çalışma, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Prof. Dr. Osman MERT danışmanlığında Meryem GÜLER tarafından hazırlanan “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Konuşma Dili UNSURLARININ GİDERİLMESİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

azalma izlenmiştir. Konuşma, okuma ve dinleme teknikleriyle desteklenerek yapılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmeye katkısının olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** konuşma dili, yazı dili, yazılı anlatım, yazma becerisi.

### Abstract

The aim of this research is to eliminate spoken language elements in the written expressions of secondary school 7<sup>th</sup>-grade students. In this study action research was employed as a research design. The participants of the study are 19 students at the 7<sup>th</sup> grade who are studying in a public school in the city center of Erzurum were selected purposefully. The study was carried out in the fall semester of the 2019 - 2020 academic year. The research data were collected from students' written expression studies. Spoken language elements in students' written expression studies were examined with content analysis. In the study of 10 weeks duration in order to improve students' reading writing and listening simultaneously with data collection process given creative assignments speech and creative writing activities have been conducted. The weekly developments of the students were quantitatively monitored with the checklists prepared by the researcher. According to the findings of the study, 33 error types related to the speech language elements in the students' written expression studies were determined. The types of errors detected were analyzed under three themes: "errors encountered at the level of phonetics", "errors encountered at the level of morphology" and "errors encountered at the concept sign level". According to the themes examined, students made the most mistakes at the phonetics level. In the written expression studies of the students, the features of the spoken language that mostly originate from the local dialect are observed, besides, the features of the spoken language that do not comply with the standard Turkish have been determined. According to the results of the research, a decrease was observed in the speech language elements determined in the students' written expression during the application compared to the weeks. It is concluded that writing activities supported by speaking, reading, and listening techniques contribute to improving students' written expression.

**Keywords:** speaking language, writing language, written expression, writing skills.

## GİRİŞ

Tabiatın bir parçası olan insanı, diğer varlıklardan ayıran en önemli özellikler; düşünme kabiliyetine, dile ve bunlarla elde ettiği bilgi birikimine sahip olmasıdır. "Diğer varlıklar gibi 'bugünde' ve 'burada' yaşamakta olan insanı, bugünden ve buradan ayırıp geçmişe, geleceğe veya başka mekânlara götüren en önemli vasıta kuşkusuz dildir." (Karaağaç, 2002, s. 7). Dil, yaşadığı sürece kültürün ulaştığı bütün kavramları kelimelerle bünyesinde toplayarak nesilden nesle aktarır ve eriştiği her neslin hem kimliği hem de hafızası olur. Bireyin yaratma gücünün taşıyıcı ögesi olan dil, bireyi şekillendirir ve onu düzeyine yükselterek kendisine katar (Gökberk, 1997, s. 72; Mert, Alyılmaz, Akbaba, & Bay, 2009, s. 280). İnsan; toplum ve bunlardan ayrı düşünülemeyecek bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, onları oluşturan; insan açısından da onun dünyadaki yerini ve değerini belirleyen dil (Aksan, 2017, s. 11), insanların düşünme, algılama ve yaşama biçiminde etkin rol oynamakta ve kendilerini ifade etmesinde, bilgi aktarmasında ve geliştirmesinde araç görevini görmektedir.

"Bir dil, onu konuşanların boylarına, yaşadıkları coğrafyalara, bölgelere, yetişme tarzlarına, sosyal ve kültürel düzeylerine, eğitimlerine, meslek gruplarına, yaşlarına *vd.* göre gelişir, değişir ve şekillenir" (Alyılmaz & Alyılmaz, 2018, s. 9). Çok kısa mesafelerde bile değişen konuşma dili, o bölgedeki insanlar tarafından anlaşılrsa da başka bölgelerdeki insanlarla iletişim kurmada zorluklar çıkarabilir. Dilde meydana gelen değişimler ne büyüklükte olursa olsun, ülkede konuşulan ağızlardan biri yaygınlaşarak kullanılan ortak dil konumuna gelir (Özkırımlı, 2001, s. 35). Bir toplumda herkesin kabul ettiği ve anlaşabildiği ortak bir dil vardır. Dil, insanların ruhsal hayatının yapısına ve onun dünyada aldığı izlenimler, verdiği cevaplar ile içinde bulunduğu manevi, kültürel durumlara bağlıdır (Porzığ, 2011, s. 36). Bireylerin dilin korunmasında hassasiyet



göstermesi hem bireysel hem de toplumsal anlamda gelişimin önünü açacaktır. Kişiler ve toplumlar arası iletişimde pratikliğin sağlanması açısından ortak dil kullanımı zorunludur. Ağızların işlev alanı kullanılabilirlik açısından ortak dilinki kadar gelişmemiştir. Toplumların tarih ve kültürlerini geleceğe taşıyan kaynaklar; arşivler, kitaplıklar ölçünlü dilde oluşturulur (Gemalmaz, 2009, s. 168). Bir topluluğun ortak bir dilinin olması onun kültür, sanat ve bilimde gelişebilmesini, dünyaya açılabilmesini sağlar.

Birey, hangi durumda nasıl konuşması gerektiğini bilmediğinde, kendini yeterince ifade edemediğinde sosyal çevresiyle iletişimden kaynaklanan pek çok problem yaşayabilmektedir. Okul, iletişim engellerini kaldırıp bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sunamazsa bireyler ve nesiller arası çatışma ihtimali ortaya çıkacaktır (Korkmaz, 1996, s. 43). Çocukları hayata hazırlayan okullarda konuşma becerisinin geliştirilmesi yönünde yoğun çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi; onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderildikten sonra onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurulup etkinlikler ve uygulamalar yaptırılmalıdır (Richards, 2003, s. 2).

Okullarda öğrencilerin konuşma dili ve yazma dili farklılığını kavrayabilmesi için düzenli yazma ve konuşma etkinlikleri yapılmalıdır. Yazma öğretiminde öğrencileri düşünmeye sevk edecek, onların hayal dünyalarını geliştirecek ve yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak, dersi tekdüzelikten kurtarıp faydalı duruma getirecek uygulamalar yaptırılabilir (Aktaş & Gündüz, 2004, s. 123). Kâğıt üzerine duygu ve düşüncelerin dökülmesi ile aynı zamanda öğrencinin sosyal becerisinin gelişimine de katkı sağlanmış olur. Yazma eğitimi, sadece dil ve iletişim becerilerini içermekle kalmaz, bu becerilerin yanında düşünmeye, anlama ve sorgulamaya, analiz sentez yapmaya yönelik zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri de geliştirmeyi amaçlar (Güneş, 2014, s. 158-160). Birbirinden bağımsız olmayan konuşma ve yazma becerisinin gelişmesine ve öğrencilerin yazılı anlatımlarının standart dile uygun hâle getirilmesine, yaratıcı yazma çalışmalarıyla beraber konuşma etkinliklerinin de katkı sağlayacağı görülmektedir. Türkçe dersindeki etkinlikler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında gereken yerlerde geçişler sağlanarak yapılmalıdır (Özbay, 2005, s. 177-178). Okuma ve dinleme etkinlikleriyle de beslenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Konuşma dili, insanın anne karnındayken duyduğu, hayatı boyunca düşünmede, var etmede ve iletişimde yararlandığı doğal dilidir. Standart dil bu yüzden kaynağını konuşma dilinden alır. Konuşma dili ve ortak dil birbirinden karşılıklı olarak faydalanır. Konuşma dilinin önemli bir unsuru olan ağızlar düşünüldüğünde, ağızlar standart dilden söz varlığını geliştirmede yararlanırken ortak dil; kelime, ekler ve eklerin işlevleri konusunda ağızlardan yararlanır (Buran, 2002, s. 98). Bir ülkenin yazı dili, toplumsal uzlaşma ile belirlenen ortak dilidir. Konuşma dilinden ortak dilin bütünlüğünü bozacak düzeyde aktarım yapılması yazı diline de yansımaktadır.

Konuşma dilinin kendi içinde kuralları olmasına rağmen günlük hayatta ve resmî olmayan durumlarda zamandan tasarruf etme amacıyla, sadece anlaşılabilirliğin hedeflenmesinden dolayı hatalar oluşabilmektedir. Alıcı ve verici aynı ortamda ise iletişimde vücut dilinin, jest ve mimiklerin de bilgi değeri olduğundan, konuşma dilinde anlaşılabilirlik çerçevesinde fonetik, morfolojik düzeyde hatta kelime düzeyinde tasarruf daha fazladır.

Kusursuz olmayı amaçlayan yazı dili (Horowitz & Samuels, 1987), bireyin konuşma dilinden mutlaka etkilenmektedir. Yapılan araştırmalarda, toplumun her

bireyinin birbirini kusursuzca anlaması ve toplumların kültürel, bilimsel anlamda gelişebilmesi için yazı dilinin ortak olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Baş, 2011; Chafe & Tannen, 1987; Deniz, 2003; Kansızoğlu, 2012). Yapılan çalışmalara göre yazılı anlatım ürünlerinde, köy ve kasabalarda yaşayan öğrenciler, şehirde yaşayan öğrencilere göre cinsiyet farkı gözetmeksizin standart dilden daha çok sapma göstermektedir. Şehirde yaşayan öğrencilerde ise erkek öğrencilerin yazma çalışmalarında daha çok konuşma dili özelliklerine rastlanmıştır (Balcı, 2013; Erdoğan, 2012; İlanbey, 2016; Şimşek, 2016).

Konuşma etkinlikleriyle ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına göre okullarda konuşma yöntem ve tekniklerinin etkin bir biçimde uygulanması, anında dönütlerle eksiklikler tamamlandıktan sonra yeni etkinlikler yapılması gerektiği tespit edilmiştir. Sınıfın konuşma etkinliklerine uygun hâle getirilmesi, ölçme ve değerlendirmenin yeterli düzeyde yapılması da konuşma becerisinin gelişmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrenciyi konuşmaya teşvik edecek konuların bulunmasının öğrencinin derse olan ilgisini ve konuşma motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir (Akkaya, 2012; Çerçi, 2015; Doğan, 2009; Sever, 1993). Yazma becerisi ile ilgili yapılan çalışmalarda, konuşma dilinin yazı dilini etkilediği tespitinden yola çıkılarak ilkökul, ortaokul öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının yazılı anlatım kâğıtlarında görülen konuşma dili unsurları tespit edilerek incelenmiştir (Arıcı & Ungan, 2008; Aydın, 2014; Bakır, 2015; Brilliant, 2006; Dursunoğlu, 2006; Ekinci Çelikpazu, 2006; Eryılmaz, 2015; Kellogg & Raulerson, 2007; Önder, 2009; Townend & Walker, 2006; Töremen, 2008; Yaman & Erdoğan, 2007). Konuşma dilinden yazı diline yansıyan hatalar ses bilgisi, şekil bilgisi eksiklikleri, internet ve sosyal medyada kullanılan kelime; kısaltma, kalıp ifadelerin uygunsuz kullanımı, argo ifadeler olabileceği gibi her bireyin kendine has konuşma dilinin yansımaları da olabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için öğrenciye yerel ağız ile ortak dil farkının kavratılması ve bu doğrultuda okullarda yazma etkinlikleri yapılması gerektiği ortaya koyulmuştur. Yazma yöntem ve tekniklerinden özellikle yaratıcı yazma tekniklerinin yazma kaygısına, tutumuna ve becerisine olumlu yönde etki ettiği, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu bir değişime sebep olduğu tespit edilmiştir (Bayat, 2016; Bilgili & Kana, 2018; Dalkılıç Fer, 2017; Susar Kırmızı, 2009; Tağa & Ünlü, 2013; Temizkan, 2011). Okuma yöntem ve tekniklerinin yazma becerisine etkisi araştırılarak okuma alışkanlığının yüksek olmasının, yazmaya karşı tutumu da iyi yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi yüksek öğrencilerin yazmada da başarılı oldukları, yazmaya karşı olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. (Akdal, 2011; 2010; Coşkun, 2010; Kasap, 2019; Tanju, 2010; Yılmaz, 2019). Yaratıcı okuma ve yazma çalışmalarının yaratıcı yazmayı ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin yazma becerisinin gelişmesi için diğer dil becerilerinin de geliştirilmesi önerilmiştir.

Bu araştırmada, daha önce yapılan bilimsel çalışmalara benzer olarak öğrencilerin yazma çalışmalarındaki konuşma dili unsurları tespit edilerek ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Problemin giderilmesinde, öğrencilere bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları yapılarak etkinliklerde çeşitli yazma yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın alandaki diğer çalışmalardan farkı ise yazmadaki hataları sadece tespit etmekle kalmayıp, bunların giderilmesi için yazma etkinliklerini dört temel dil becerisiyle desteklemesidir. Yazma çalışmalarıyla beraber konuşma etkinliklerinin de yapıldığı bu araştırmada öğrencilere düzenli olarak dinleme etkinlikleri yaptırılmış, okuma ödevleri verilerek sınıf öğretmeni tarafından bu ödevlerin takibi sağlanmıştır. Öğrencilere ağız, konuşma dili ve ortak dil özellikleriyle birlikte farkının kavratılması için konuşma ve yazma etkinlikleri eş zamanlı yapılmıştır. Öğrencilerin kendilerini

hayatın her alanında anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeleri için konuşma dili ile yazı dilinin farkını kavramaları gerekmektedir. Dil becerilerinin doğru ve etkili kullanımı, bireyin yakın çevresinden sonra ilköğretimde yani okullarda öğretilmelidir. Dilin dört becerisi birbirlerine bağımlı olarak ve birbirlerinden destek alarak gelişmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin yazı dili ile konuşma dilinin ayrımını fark etmesi sağlanmaya çalışılarak, yazılı anlatım çalışmalarındaki konuşma dili unsurlarının uygulamanın hemen ardından anında dönütle düzeltilmesi, konuşma çalışmalarıyla pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Bunlarla beraber okuma ve dinleme becerisi alanlarında yapılan etkinliklerle de yazma becerisi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının konuşma dili unsurlarından arındırılması için yapılan bu çalışmada cevap aranan araştırma soruları şunlardır:

- Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen standart olmayan konuşma dili unsurları nelerdir?
- Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen ses bilgisi düzeyindeki yanlışlar nelerdir?
- Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen şekil bilgisi düzeyindeki yanlışlar nelerdir?
- Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen kavram işareti düzeyindeki yanlışlar nelerdir?
- Uygulamaların, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının standart olmayan konuşma dili unsurlarından arındırılmasına katkısı nedir?

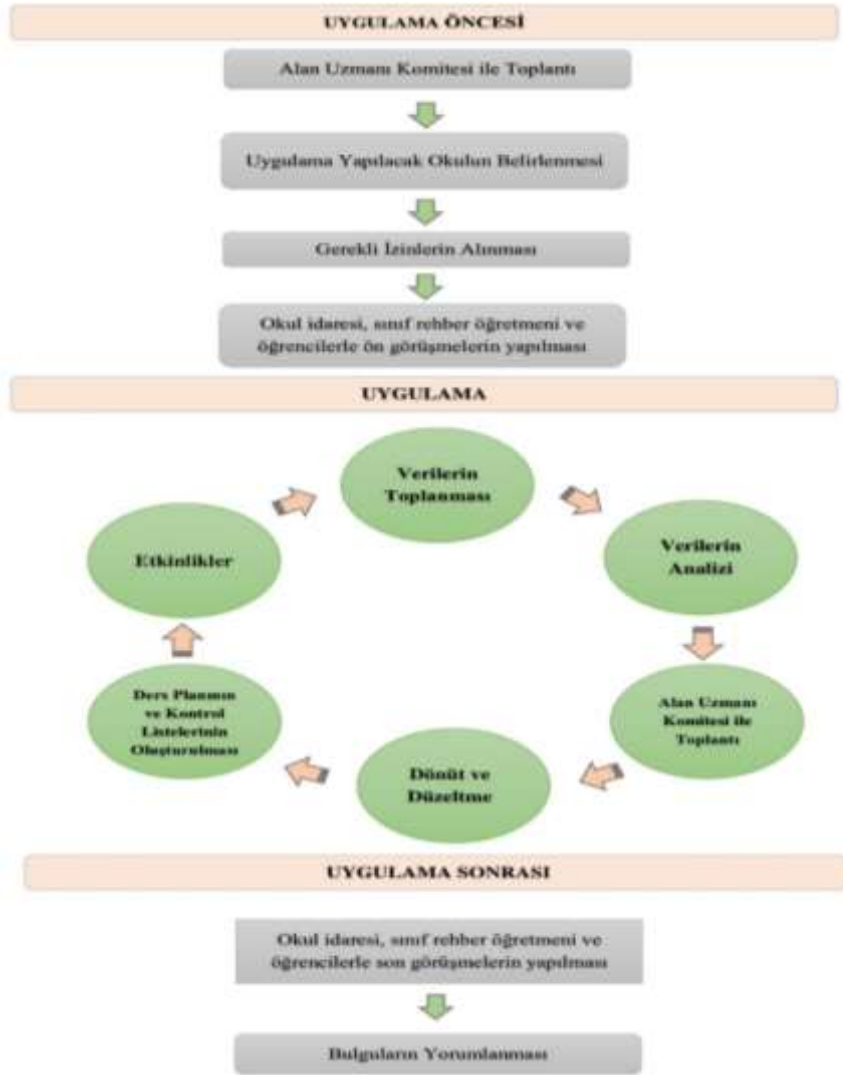
## YÖNTEM

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarının giderilmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır.

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin konuşma dili unsurlarının yazılı anlatımlarına yansımalarının nedenlerini araştırıp yorumlayarak bunlara ilişkin çözüm önerileri sunmayı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında istenen yönde değişim sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “*eylem araştırması*” deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması Altrichter, Posch ve Somekh’e (1998) göre bir sosyal bağlamın içinde yer alan eylemlerin niteliğini geliştirme çabasıdır (Akt., Büyüköztürk, Akgün, Çakmak, Demirel, Erkan & Karadeniz, 2013, s. 253). Öğretmenlerin öğretim yolları, öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiği ve ölçümlerin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgi toplamak için kullandıkları sistemli araştırma; okul ve sınıf temelli eğitimsel uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan, çoğunlukla öğretmenler tarafından gerçekleştirilen araştırmalar olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2005, s. 52).

Bu araştırmada eylem araştırması türlerinden “*teknik/teknik iş birlikçi/bilimsel eylem araştırması*” kullanılmıştır. Teknik/teknik iş birlikçi/bilimsel eylem araştırmasında problemin tespiti ile başlayan süreçte, uygulayıcı sürece katılır ve sorunun çözümünde araştırmacı ve uygulamacı birbirlerinden destek alırlar. Araştırmanın uygulama aşamasında ortaya çıkan problemler uygulamacı tarafından araştırmacıya iletilir ve araştırmacının analizleri doğrultusunda, uygulamacıyla bir iş birliği içinde çözülmeye çalışılır (Ocak & Akkaş Baysal, 2019, s. 19; Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 296). Bu araştırmada veri toplamaya ve çözüme yönelik etkinlik uygulamalarının yapılmasında, öğrencileri daha yakından tanıyan, aynı zamanda Türkçe öğretmeni olan sınıf rehber öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırma probleminin çözümü için gerçekleştirilen eylem araştırmasının detaylı bir planının yapılması, Lewin'e göre sürecin en önemli aşamasıdır (Akt., Ocak & Akkaş Baysal, 2019, s. 7). Bu araştırmada, araştırmanın her aşamasının planı belirlenerek süreçte gerekli görülen yerlerde düzeltmeler yapılmıştır.



Şekil 1. Eylem Planı

### Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2019 - 2020 eğitim - öğretim yılının güz döneminde Erzurum il merkezindeki bir devlet okulunda okuyan 19 yedinci sınıf öğrencisidir.

Süreçte iş birliği içinde olunan diğer katılımcılar (veri kaynakları) şunlardır:

- Sınıf rehber öğretmeni,
- Alan uzmanı komitesi; iki alan uzmanı ve bir eğitim bilimleri uzmanından oluşan uzman komitesi

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve öğrenci günlükleri, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, öğrenci kontrol listeleri, görüşme ve ses kaydı

kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında sorulan sorular ve kontrol listeleri gibi veri toplama araçları, araştırmanın yazarları tarafından hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## Uygulama

Araştırmanın 7. sınıf öğrencilerine 12 hafta, 24 ders saatinde yapılması planlanmıştır. 2 hafta katılımcıların ön ve son görüşmelerine ayrılmıştır. Öğrenci ürünleri aracılığıyla tespit edilen konuşma dili unsurları, temalara dönüştürülmüş, katılımcılarla yapılan ön görüşmeler incelenip bu doğrultuda haftalık eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı hazırlanırken ve etkinlikler oluşturulurken MEB'in kullandığı ders kitapları temel alınmıştır.

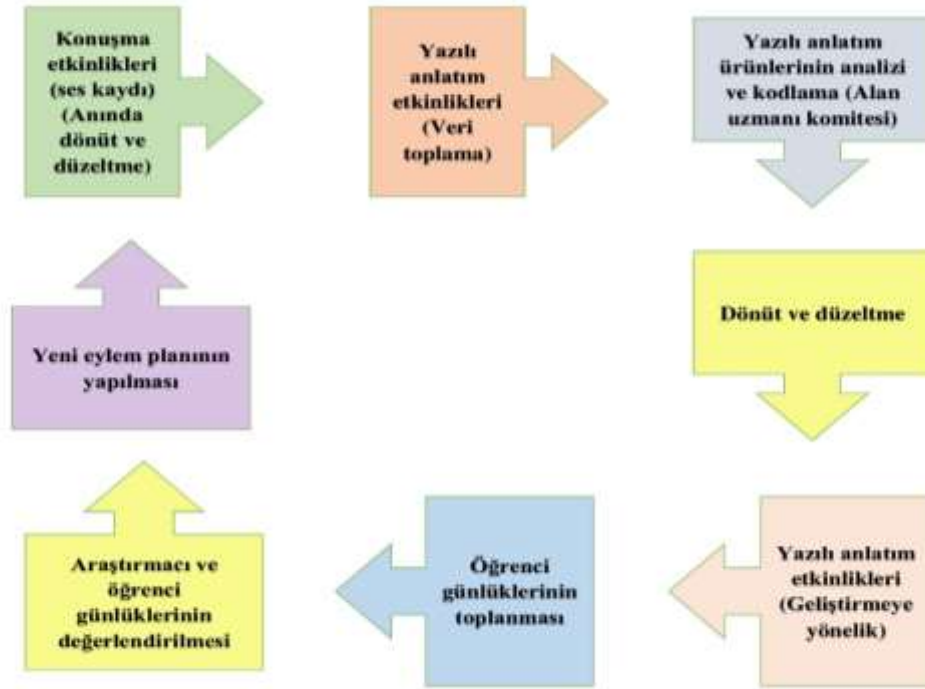
Tablo 1.

### *Araştırmanın Uygulama Süreci*

| Sıra | Eylem                         | Süre                     |
|------|-------------------------------|--------------------------|
| 1    | Katılımcılarla Ön Görüşmeler  | 1 Hafta (2 ders saati)   |
| 2    | Eylem Planı Uygulamaları      | 10 Hafta (20 ders saati) |
| 3    | Katılımcılarla Son Görüşmeler | 1 Hafta (2 ders saati)   |

Araştırma, perşembe ve cuma günleri birer ders saatinde uygulanmıştır. Her hafta iki farklı yazma çalışması yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı gün sınıfta bulunmayan, devamsızlık yapan öğrenciler için bir sonraki etkinliğe kadar telafi uygulaması yapılmıştır.

Her hafta düzenli olarak konuşma etkinliği yapılan öğrencilere, yazılı anlatımlarını pekiştirmek amacıyla düzenli olarak kitap okuma ve dinleme ödevleri verilip sınıf rehber öğretmeni tarafından bu ödevlerin takibi sağlanmıştır. Her haftanın sonunda toplanan öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü, alan uzmanı komitesi ile beraber değerlendirilerek gelecek haftanın eylem planı oluşturulmuştur.



Şekil 2. Haftalık Eylem Planı Döngüsü.

### Veri Analizi

Bu çalışmada, veri toplama ve veri analizi süreçleri eş zamanlı gerçekleşmiştir. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki konuşma unsurlarını tespit etmek amacıyla içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen verilerin ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 89). Araştırmada en çok hangi hatanın yapıldığının, hangi öğrencinin en çok hangi hatayı yaptığının ve haftalara göre hata düzeyinin tespitinde nicel verilerden de yararlanılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen verilerin hata kodları oluşturulmuş, her öğrenci ürünü ayrı dosyada incelenerek öğrencilerin haftalık gelişimi takip edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen verilerin hata kodları temalara dönüştürülerek yazma etkinlikleri tasarlanmıştır. Her öğrencinin haftalara göre yaptığı hata tipleri takip edilerek aynı hata tipinin tekrar yapılma durumu izlenmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen verilerin hata kodları oluşturulmuş, her öğrenci ürünü ayrı dosyada incelenerek öğrencilerin haftalık gelişimi takip edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde edilen verilerin hata kodları temalara dönüştürülerek yazma etkinlikleri tasarlanmıştır. Standart Türkiye Türkçesine göre belirlenen hata kodları ve temalar aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir:

Tablo 2.  
Hata Kodları ve Temalar

| TEMALAR   | KODLAR   |  |                                     |
|---|--|--|-------------------------------------|
| Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen ses bilgisi düzeyindeki yanlışlar  | a. Ünlüler düzeyinde yapılan yanlışlar         | b. Ünsüzler düzeyinde yapılan yanlışlar              | c. Hece düzeyinde yapılan yanlışlar |
|   | 1. Ünlülerde inceleşme                         | 11. Ünsüzlerde ötümlüleşme                           | 22. Hece düşmesi                    |
|   | 2. Ünlülerde kalınlaşma                        | 12. Ünsüzlerde ötümsüzleşme                          | 23. Hece kaynaşması                 |
|   | 3. Ünlülerde düzleşme                          | 13. Ünsüzlerde sızıcılaşma                           | 24. Hece türemesi                   |
|   | 4. Ünlülerde yuvarlaklaşma                     | 14. Ünsüzlerde patlayıcılaşma                        |                                     |
|   | 5. Ünlülerde daralma                           | 15. Ünsüzlerde türeme                                |                                     |
|   | 6. Ünlülerde genişleme                         | 16. Ünsüzlerde düşme                                 |                                     |
|   | 7. Ünlülerde benzeşme                          | 17. Ünsüzlerde göçüşme                               |                                     |
|   | 8. Ünlülerde aykırılışma                       | 18. Ünsüzlerde benzeşme                              |                                     |
|   | 9. Ünlülerde düşme                             | 19. Ünsüzlerde aykırılışma                           |                                     |
|   | 10. Ünlülerde türeme                           | 20. Ünsüzlerde ikizleşme                             |                                     |
|   | 21. Ünsüzlerde tekleşme                        |  |                                     |
| Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında şekil bilgisi düzeyinde tespit edilen yanlışlar  | a. Yapım ekleri düzeyinde yapılan yanlışlar    | b. Çekim ekleri düzeyinde yapılan yanlışlar          |                                     |
|   | 25. Yapım ekinin düşürülmesi                   | 27. Hâl eklerinin yanlış kullanımı                   |                                     |
|   | 26. Sözcüğe fazladan yapım eki eklenmesi       | 28. Çokluk ekinin yanlış kullanımı                   |                                     |
|   |  | 29. İyelik eklerinin yanlış kullanımı                |                                     |
|   |  | 30. Şekil, zaman ve şahıs eklerinin yanlış kullanımı |                                     |
|   |  | 31. Tamlayan ve tamlanan eklerinin yanlış kullanımı  |                                     |
| Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında kavram işareti düzeyinde tespit edilen yanlışlar | 32. Ağızlardan kavram işareti aktarma          |  |                                     |
|   | 33. Kavram işareti düzeyinde yapılan yanlışlar |  |                                     |

### Geçerlik ve Güvenirlilik

Mills'e (2003) göre eylem araştırmasının geçerliliğini artırmak için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılır. Eylem araştırmalarında güvenirlilik, ölçümün; ölçme aracının iyi ve mükemmel olması anlamına gelir (Akt., Şencan, 2005, s. 530). Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirliliğin artırılması amacıyla, araştırma probleminin detaylı çözümlenmesi amacıyla birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Eylem araştırmasının her aşamasında alan uzmanı komitesine danışılmıştır. Her uygulama sonrasında, verilerin analiz edilmesinde ve değerlendirilmesinde uzman komitesinin görüşleri alınmıştır.

## BULGULAR

### Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen standart olmayan konuşma dili unsurları

Tablo 3.

*Temalara Ait Bulguların Analizi*

|   | Temaya Ait Hata Tiplerinin Toplam Sayısı | Bütün Hata Tipleri İçindeki Oranı (%) |
|---|--|---------------------------------------|
| Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen ses bilgisi düzeyindeki yanlışlar    | 665                                      | 84                                    |
| Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen şekil bilgisi düzeyindeki yanlışlar  | 94                                       | 12                                    |
| Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen kavram işareti düzeyindeki yanlışlar | 33                                       | 4                                     |
| Toplam  | 792                                      | 100                                   |

Tablo 3'te öğrencilerin yazılı anlatımlarında tespit edilen hata tiplerine ait temaların toplam kullanım sayısı ve söz konusu hata tiplerinin bütün hata tipleri içindeki oranları gösterilmiştir. Araştırma süresince öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında toplam 792 hata tespit edilmiştir. Bunlardan 665'i (%84) ses bilgisi düzeyinde, 94'ü (%12) şekil bilgisi düzeyinde ve 33'ü de (%4) kavram işareti düzeyindedir.

### Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen ses bilgisi düzeyindeki yanlışlar

Yapılan çalışmada, öğrencilerin hem Erzurum ağızına ait birtakım özellikleri hem de yazı diline aktarılmaması gereken standart konuşma dili unsurlarını yazı dilinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu özelliklerin bir kısmı da ses bilgisi düzeyindedir:

Tablo 4.

*Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Ses Bilgisi Düzeyindeki Yanlışların Analizi*

|                                  | Hata Tipinin Toplam Kullanım Sayısı | Ses Bilgisi Düzeyinde Tespit Edilen Hata Tipleri İçerisindeki Oranı (%) | Bütün Hata Tipleri İçindeki Oranı (%) |
|----------------------------------|-------------------------------------|---|---------------------------------------|
| Ünlülerle ilgili yanlışlar       | 196                                 | 29  | 25                                    |
| Ünsüzlerle ilgili yanlışlar      | 319                                 | 50  | 40                                    |
| Hece düzeyinde yapılan yanlışlar | 150                                 | 23  | 19                                    |
| Toplam                           | 665                                 | 100   | 84                                    |

Tablo 4'te öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen ses bilgisi düzeyindeki yanlışların durumu gösterilmiştir. Ses bilgisi düzeyinde yapılan 665 (%84) hatadan 196'sı (%28) ünlüler; 319'u (%50) ünsüzler, 150'si (%22) hece düzeyinde yapılmıştır.



Tablo 5.  
*Ünlüler Düzeyinde Yapılan Yanlışların Analizi*

|                         | Hata Tipinin Toplam Kullanım Sayısı | Ünlüler Düzeyinde Yapılan Yanlışlar İçindeki Oranı (%) | Ses Bilgisi Seviyesinde Tespit Edilen Hata Tipleri İçerisindeki Oranı (%) | Bütün Hata Tipleri İçindeki Oranı (%) |
|-------------------------|-------------------------------------|--|---|---------------------------------------|
| Ünlülerde inceleşme     | 22                                  | 11.2   | 3.3   | 2.7                                   |
| Ünlülerde kalınlaşma    | 16                                  | 8.1  | 2.4   | 1.9                                   |
| Ünlülerde düzleşme      | 7                                   | 3.5  | 1   | 0.8                                   |
| Ünlülerde yuvarlaklaşma | 12                                  | 6.1  | 1.8   | 1.5                                   |
| Ünlülerde daralma       | 30                                  | 15.3   | 4.5   | 3.7                                   |
| Ünlülerde genişleme     | 4                                   | 2  | 0.6   | 0.5                                   |
| Ünlülerde benzeşme      | 17                                  | 8.6  | 2.5   | 2.1                                   |
| Ünlülerde aykırılışma   | 30                                  | 15.3   | 4.5   | 3.7                                   |
| Ünlülerde düşme         | 30                                  | 15.3   | 4.5   | 3.7                                   |
| Ünlülerde türeme        | 28                                  | 14.2   | 4.2   | 3.5                                   |

Tablo 5’te öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki ünlüler düzeyinde yapılan hatalar gösterilmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında ünlüler düzeyinde en çok görülen hata tipleri 30’ar kullanım sayısı ile (%15.3) ünlülerde daralma, aykırılışma ve düşmedir. Ünlülerde genişleme hata tipi ise 4 örnekle (%2) ünlüler düzeyinde en az kullanılan hata tipi olmuştur.

Tablo 6.  
*Ünsüzler Düzeyinde Yapılan Yanlışların Analizi*

|                           | Hata Tipinin Toplam Sayısı | Ünsüzler Düzeyinde Yapılan Yanlışlar İçindeki Oranı (%) | Ses Bilgisi Seviyesinde Tespit Edilen Hata Tipleri İçerisindeki Oranı (%) | Bütün Hata Tipleri İçindeki Oranı (%) |
|---------------------------|----------------------------|---|---|---------------------------------------|
| Ünsüzlerde ötümlüleşme    | 102                        | 31.9  | 15.3  | 12.8                                  |
| Ünsüzlerde ötümsüzleşme   | 27                         | 8.4   | 4   | 3.4                                   |
| Ünsüzlerde sızıcılaşma    | 39                         | 12.2  | 5.8   | 4.9                                   |
| Ünsüzlerde patlayıcılaşma | 25                         | 7.8   | 3.7   | 3.1                                   |
| Ünsüzlerde türeme         | 11                         | 3.4   | 1.6   | 1.3                                   |
| Ünsüzlerde düşme          | 92                         | 28.8  | 13.8  | 11.6                                  |
| Ünsüzlerde göçüşme        | 1                          | 0.3   | 0,1   | 0.1                                   |
| Ünsüzlerde benzeşme       | 8                          | 2.5   | 1.2   | 1                                     |
| Ünsüzlerde aykırılışma    | 10                         | 3.1   | 1.5   | 1.2                                   |
| Ünsüzlerde ikizleşme      | 1                          | 0.3   | 0,1   | 0.1                                   |
| Ünsüzlerde tekleşme       | 3                          | 0.9   | 0.4   | 0.3                                   |

Tablo 6’da ünsüzler düzeyinde yapılan yanlışların durumu gösterilmiştir. Buna göre 102 (%31.9) örneği tespit edilen ünsüzlerde ötümlüleşme en çok rastlanan hata tipi olmuştur. Ünsüzlerde göçüşme ve aykırılışma hatalarının ise 1’er (%0.1) örneğine rastlanmıştır.

Tablo 7.

*Hece Düzeyinde Tespit Edilen Yanlışların Analizi*

|                    | Hata Tipinin<br>Toplam Sayısı | Hece Düzeyinde<br>Yapılan Yanlışlar<br>İçindeki Oranı<br>(%) | Ses Bilgisi<br>Seviyesinde Tespit<br>Edilen Hata Tipleri<br>İçerisindeki Oranı<br>(%) | Bütün Hata Tipleri<br>İçindeki Oranı (%) |
|--------------------|-------------------------------|--|---|--|
| Hece düşmesi       | 68                            | 45.3   | 10.2  | 8.5                                      |
| Hece<br>kaynaşması | 45                            | 30   | 4.5   | 3.7                                      |
| Hece türemesi      | 37                            | 24.6   | 5.5   | 4.6                                      |

Hece düzeyinde tespit edilen yanlışların durumu Tablo 7’de gösterilmiştir. Bu hata düzeyinde 68 örnekle (%68) en fazla hece düşmesi hatası yapıldığı görülmüştür.

**Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen şekil bilgisi düzeyindeki yanlışlar**

Şekil bilgisi, bir dilin söz varlığının; kelimelerinin, köklerinin ve eklerinin biçimden anlama doğru anlaşılmasını böylelikle o dilin kavranmasını sağlar. Dilin doğru kullanılması bireye hayatının her alanında fayda sağlayacağı için kullanılan dilin şekil bilgisi özelliklerinin bireye kavratılması gerekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin, yazılı anlatım çalışmalarına standart konuşma dilinden ve Erzurum ağzından şekil bilgisi düzeyinde aktarmalar yaptıkları tespit edilmiştir:

Tablo 8.

*Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Şekil Bilgisi Düzeyinde Tespit Edilen Yanlışların Analizi*

|  | Hata Tipinin<br>Toplam Sayısı | Şekil Bilgisi<br>Düzeyinde Tespit<br>Edilen Hata Tipleri<br>İçerisindeki Oranı<br>(%) | Bütün Hata Tipleri<br>İçindeki Oranı (%) |
|--|-------------------------------|---|--|
| Yapım ekleri düzeyinde yapılan yanlışlar | 7                             | 7   | 1  |
| Çekim ekleri düzeyinde yapılan yanlışlar | 87                            | 93  | 11                                       |
| Toplam                                   | 94                            | 100   | 12                                       |

Tablo 4’e göre şekil bilgisi düzeyinde toplam 94 hata tespit edilmiştir. Bu hataların 7’si (%7) yapım ekleri düzeyinde; 87’si (%93) çekim ekleri düzeyinde yapılmıştır. Şekil bilgisi düzeyinde yapılan yanlışların bütün hata tipleri içindeki oranı ise %12’dir.

Tablo 9.

*Yapım Ekleri Düzeyinde Yapılan Yanlışların Analizi*

|                                      | Hata Tipinin Toplam Sayısı | Yapım Ekleri Düzeyinde Yapılan Yanlışlar İçindeki Oranı (%) | Şekil Bilgisi Seviyesinde Tespit Edilen Hata Tipleri İçerisindeki Oranı (%) | Bütün Hata Tipleri İçindeki Oranı (%) |
|--------------------------------------|----------------------------|---|---|---------------------------------------|
| Yapım ekinin düşürülmesi             | 3                          | 42.8  | 3.1   | 0.3                                   |
| Sözcüğe fazladan yapım eki eklenmesi | 4                          | 57.1  | 4.2   | 0.5                                   |

Tablo 9’da yapım ekleri düzeyinde yapılan yanlışların durumu gösterilmiştir. Bu hata düzeyinde 4 (%57.1) örnekle en fazla “Sözcüğe fazladan yapım eki eklenmesi” hatasının yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 10.

*Çekim Ekleri Düzeyinde Yapılan Yanlışların Analizi*

|  | Hata Tipinin Toplam Sayısı | Çekim Ekleri Düzeyinde Yapılan Yanlışlar İçindeki Oranı (%) | Şekil Bilgisi Seviyesinde Tespit Edilen Hata Tipleri İçerisindeki Oranı (%) | Bütün Hata Tipleri İçindeki Oranı (%) |
|--|----------------------------|---|---|---------------------------------------|
| Hâl eklerinin yanlış kullanımı                   | 7                          | 8   | 7.4   | 0.8                                   |
| Çokluk ekinin yanlış kullanımı                   | 5                          | 5.7   | 5.3   | 0.6                                   |
| Tamlayan ve tamlanan eklerinin yanlış kullanımı  | 6                          | 6.8   | 6.3   | 0.7                                   |
| İyelik eklerinin yanlış kullanımı                | 6                          | 6.8   | 6.3   | 0.7                                   |
| Şekil, zaman ve şahıs eklerinin yanlış kullanımı | 63                         | 72.4  | 67.0  | 7.9                                   |

Tablo 10’da çekim ekleri düzeyinde yapılan yanlışların durumu gösterilmiştir. Bu hata düzeyinde en fazla yanlışın 63 (%72.4) kullanımla “Şekil, zaman ve şahıs eklerinin yanlış kullanımı” olduğu görülmüştür.

### **Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında kavram işareti düzeyinde karşılaşılan yanlışlar**

Tablo 11.

*Kavram İşareti Düzeyinde Yapılan Yanlışların Analizi*

|                                      | Hata Tipinin Toplam Sayısı | Kavram İşareti Düzeyinde Tespit Edilen Yanlışlar İçindeki Oranı (%) | Bütün Hata Tipleri İçindeki Oranı (%) |
|--------------------------------------|----------------------------|---|---------------------------------------|
| Ağızlardan kavram işareti aktarma    | 18                         | 55  | 2.2                                   |
| Uygun kavram işaretinin seçilememesi | 15                         | 45  | 1.8                                   |
| Toplam                               | 33                         | 100   | 4                                     |

Tablo 11’de öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında kavram işareti düzeyinde tespit edilen yanlışların durumu gösterilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında ağızlardan kavram işareti aktarmayla ilgili 18 (%55); uygun kavram işaretinin seçilememesiyle ilgili de 15 (%45) yanlışla rastlanmıştır. Uygun kavram işaretinin seçilememesi temasının bütün hatalar içindeki oranı %4’tür.

|              | 1  | 2  | 3 | 4  | 5  | 6 | 7  | 8  | 9  | 10 | 11  | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 | 33  | Genel Toplam |
|--------------|----|----|---|----|----|---|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|--------------|
| 1. Hafta     | 1  |    |   |    | 1  | 1 |    |    | 1  | 1  | 14  | 3  | 2  | 1  | 9  |    | 1  |    |    |    | 8  | 5  | 4  | 1  | 1  | 1  | 1  | 2  | 1  |    |    |    | 59  |              |
| 2. Hafta     | 5  | 5  | 2 | 9  | 1  | 2 | 1  | 5  | 5  | 5  | 12  | 5  | 17 | 5  | 3  | 19 |    | 3  | 3  |    |    | 7  | 9  | 9  | 1  | 4  | 1  |    |    | 3  | 1  | 3  | 2   | 147          |
| 3. Hafta     |    | 3  | 1 | 1  | 2  | 1 | 4  | 1  | 4  |    | 19  | 3  | 2  | 10 | 1  | 19 |    |    |    |    |    | 2  | 7  | 5  | 1  |    | 2  | 1  | 2  | 16 | 1  | 7  | 2   | 117          |
| 4. Hafta     | 8  | 4  | 2 |    | 2  | 3 | 8  | 5  | 6  | 18 | 4   | 1  | 5  | 1  | 9  |    | 1  | 3  |    |    |    | 15 | 3  | 14 |    | 1  | 2  |    | 29 | 1  |    | 3  | 148 |              |
| 5. Hafta     | 2  | 2  |   |    | 5  | 3 | 5  | 5  | 13 | 19 | 4   | 2  | 2  | 2  | 7  |    | 3  | 1  |    |    |    | 9  | 3  | 15 | 1  |    | 2  | 1  | 2  | 2  | 1  | 1  | 7   | 117          |
| 6. Hafta     | 1  | 2  | 1 |    | 10 | 4 | 8  | 3  | 1  | 12 | 2   | 7  | 1  | 1  | 10 |    |    |    |    |    |    | 7  | 4  | 1  |    |    | 1  |    | 1  |    | 2  | 1  |     | 80           |
| 7. Hafta     | 2  |    | 1 | 1  | 1  | 1 |    |    |    | 2  |     | 3  |    |    | 8  | 1  |    |    |    |    |    | 1  | 1  |    |    |    |    |    |    |    |    | 1  |     | 15           |
| 8. Hafta     | 1  |    |   | 2  |    |   | 1  | 2  | 1  | 5  |     | 3  |    |    | 5  |    |    |    | 1  |    |    | 2  | 1  |    |    |    |    |    | 4  |    | 2  |    |     | 30           |
| 9. Hafta     | 1  |    | 1 | 4  |    |   |    |    | 3  | 1  | 1   | 4  | 2  | 1  | 2  | 3  |    |    |    | 1  |    | 1  | 8  | 4  | 1  |    |    | 1  |    |    |    |    |     | 39           |
| 10. Hafta    | 1  | 2  |   | 2  | 1  |   | 1  | 2  |    |    | 2   |    | 1  | 3  |    | 1  |    | 1  |    |    |    | 4  | 3  | 1  |    |    |    |    |    | 6  |    | 1  |     | 32           |
| Genel Toplam | 22 | 16 | 8 | 12 | 30 | 4 | 17 | 30 | 30 | 23 | 102 | 27 | 39 | 25 | 11 | 92 | 1  | 8  | 10 | 1  | 3  | 68 | 37 | 45 | 3  | 4  | 7  | 5  | 6  | 62 | 6  | 18 | 15  | 792          |

Şekil 3. Haftalara Göre Hata Tipleri

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konuşma dili unsurlarından arındırılmasına yönelik yapılan bu eylem araştırmasında konuşma, okuma ve dinleme teknikleri kullanılarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmeye katkısının olduğu (ilk beş haftanın hata ortalaması 117.6; son beş haftanın hata ortalaması 40.8) sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarına en fazla yansıyan konuşma dili unsurlarının en önemli sebebi, yerel ağzın ses özelliklerinin kullanımı olmuştur. Bununla birlikte standart olmayan konuşma dili aktarımları da görülmüştür.

## TARTIŞMA

Araştırmada, “Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen ses bilgisi düzeyindeki yanlışlar” başlığı altındaki bulgular “ünlüler düzeyinde yapılan yanlışlar”, “ünsüzler düzeyinde yapılan yanlışlar” ve “hece düzeyinde yapılan yanlışlar” olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir. Bulguların ikinci ana başlığı olan “öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen şekil bilgisi düzeyindeki yanlışlar” ise “yapım ekleri düzeyinde yapılan yanlışlar” ve “çekim ekleri düzeyinde yapılan yanlışlar” olarak iki alt başlığa ayrılmıştır. “Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında kavram işareti düzeyinde karşılaşılan yanlışlar” ise bulguların üçüncü ana başlığıdır. Bu başlık; “ağızlardan kavram işareti aktarma” ve “uygun kavram işaretinin seçilememesi” olarak ikiye ayrılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarını tespit etmek amacıyla yapılan çalışmalarda farklı başlıklar altında incelemeler yapıldığı görülmektedir. Balcı (2013) araştırmasında, “Seydişehir Ortaöğretim Kurumları (SOÖK) öğrencilerinin okul ortamındaki konuşmalarında standart Türkçeden (ST) den sapmalar” ve “SOÖK öğrencilerinin okul ortamındaki konuşmalarında görülen sapmaların öğrencilerin yazımlarına etkisi” başlıkları altında, öğrencilerin konuşmalarındaki standart Türkçeden sapmaların yazılı anlatımlarına olan etkisini incelemiştir.

Kansızoğlu (2012) makalesinde, öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki kelime ve cümle yanlışlarını incelemiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki hataları incelerken bunları başlıklara ayırmamış, öğrencilerin hatalı kelime ve cümlelerini konuştuğu gibi yazma eğilimini öğrencilerin konuşma ve yazma dillerinin farklarını

bilmemeleriyle açıklamıştır. Şimşek (2016) çalışmasında, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında ağız özelliği gösteren unsurları ses ve şekil bilgisi yönünden ayrı başlıklarda incelenmiştir.

İlanbey ise (2016) araştırmasında, “argo kullanımı” başlığına yer vermiş, “internet dili özellikleri kullanımı” başlığını internet diline özgü keyfi eksiltiden yola çıkarak örneklendirerek açıklamıştır. “Az çaba kanunu” ve “konuştuğu gibi yazmak,” ayrı başlıklar altında incelenmiştir. “Yöresel ağız kullanımı” başlığı altında kelimelerin araştırmanın yapıldığı yöreye has ses değişimleri ve “kişiyeye özgü dil kullanımı (idyolekt)” örnekleri verilmiştir. İlanbey’in (2016) çalışmasından farklı olarak bu çalışmada ses hadiseleri, ses bilgisi ve şekil bilgisi düzeyinde incelenmiş standart Türkçeden sapmalar ve ağız etkisiyle oluşan ses olayları örnekler üzerinde belirtilmiştir. Kavram işareti düzeyinde yapılan yanlışlar başlığı altında ağızdan aktarılan kavram işaretleri ve konuşma dilinin aceleciliğinden kaynaklanan “uygun olmayan kelime kullanımı” ayrı ayrı incelenmiştir. Bu çalışmada, internete özgü kavram işareti aktarımına ve argo sözcük kullanımına rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın ses bilgisi bakımından sonuçları, öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki hataların tespit edilmesi amacıyla yapılan başka çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. İkinci Çelikpazu (2006), Erzurum ilinde yaptığı araştırmasında ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında en çok ses bilgisi hatalarının görüldüğünü ve Erzurum ağzının bu yanlışlarda büyük etkisi olduğunu tespit etmiştir. Balcı (2013) ise lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin konuşma ve yazmadaki ses bilgisi yanlışlarını Türkçenin olağan ses değişim seyrine bağlamıştır. İlanbey (2016) “az çaba kuralı” başlığı altında ses olaylarının öğrencilerin yazılı anlatımlarında en fazla görülen konuşma dili unsuru olduğunu belirtmiştir.

Ses bilgisi seviyesinde görülen hatalar, az çaba ve dilde ekonomi kanununun etkisiyle konuşma dilinde yapılan eksiltmelerin ve Erzurum ağzında görülen ses değişimlerinin yazılı anlatım çalışmalarına yansıtılması şeklinde görülmüştür.

Eryılmaz (2015) araştırmasında öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında zaman ve şahıs eklerinin kullanımında yerel ağızdan aktarımların yoğun olduğunu tespit etmiştir. Şimşek (2016), İkinci Çelikpazu (2006), Töremen (2008), öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında çekim eklerinde -özellikle de şekil, zaman ve şahıs eklerinde- görülen yanlışların büyük kısmının yerel ağızdan aktarmalarla gerçekleştiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında tespit edilen ses bilgisi, şekil bilgisi ve kavram işareti düzeyindeki hataların fazla olması, öğrencilerin aile ortamında ve sosyal çevrelerinde Erzurum ağzının yoğun olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları Arıcı & Ungan (2008), Aydın (2014), Balcı (2013), Brilliant (2006), Deniz (2003), İkinci Çelikpazu (2006), Eryılmaz (2015), Kansızoğlu (2012), Önder (2009), Şimşek (2016), Töremen (2008), Yaman & Erdoğan (2007) gibi araştırmacılar tarafından öğrencilerin yazılı/sözlü anlatımlarında görülen hataların tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmaların konuşma dili unsurlarıyla ilgili olan sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, yaratıcı yazma ve konuşma etkinlikleri öğrencilerin Türkçe dersine ilgisini artırarak derse daha istekli katılmalarını sağlamıştır. Kellogg & Raulerson (2007), Beydemir (2010), Tonyalı (2010), Başkök (2012), Demir (2013), Kaufman, Forgeard & Kaufman (2013), yaptıkları araştırmalarda yaratıcı yazma yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekle birlikte derse olan ilgi ve motivasyonlarını aynı zamanda öz güvenlerini artırdığını tespit etmişlerdir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki haftalık gelişime bakıldığında bu

araştırmada yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak Maltepe (2006), Kırmızı Susar (2009), Tağa & Ünlü (2013), Temizkan (2011), Dalkılıç Fer (2017) araştırmalarında yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında olumlu değişim sağladığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarını konuşma dili unsurlarından arındırmak amacıyla yapılan konuşma etkinlikleri, uygulamalarla eş zamanlı olarak verilen dönütlerle öğrencilerin sınıf içi sözlü anlatımlarının daha özenli olmalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilere kendi hayatlarına, tecrübe ve hayallerine dayalı konuşma etkinlikleri yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerin yazılı anlatımlarında kendilerini rahat ifade etmesi sağlanmıştır. Sever (1993), Doğan (2009), Çerçi (2015) yaptıkları çalışmalarda öğrencinin ilgisini çeken konuşma etkinlikleri yaptırmanın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ve derse olan ilgilerini artırdığı görülmüştür. Bayat (2015) araştırmasında konuşma etkinliklerine dayalı yaratıcı yazma uygulamalarının dördüncü sınıf ilköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini ve yazma tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmiştir.

Dil becerileri, birbirinden destek alarak gelişmektedir. Yazma becerisi de okuma, dinleme ve konuşma becerilerinden bağımsız değildir. Bu araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarını konuşma dili unsurlarından arındırmak için öğrencilere konuşma etkinlikleriyle birlikte okuma ve dinleme ödevleri verilmiştir. Tanju (2010) ve Yılmaz (2019) da yaptıkları araştırmalarda okuma alışkanlığının öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını tespit etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konuşma dili unsurlarından arındırılması amacıyla yapılan bu araştırmada, 10 haftalık yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin ses bilgisi, şekil bilgisi ve kavram işaretleri düzeyinde 33 farklı hata tipinde toplam 792 hatalı kullanıma rastlanmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında 792 hatalı örnekten ses bilgisi düzeyinde toplam 665 hata tespit edilmiştir. 665 hatadan 196'sı ünlüler; 316'sı ünsüzler, 150'si de hece düzeyinde yapılmıştır. Bulgulara göre ses bilgisi düzeyinde tespit edilen hatalar içinde ünlüler düzeyinde en fazla (%4.5) aykırılışma, daralma ve düşme hata tipleri görülmüştür. Hece düzeyinde ise hece düşmesi, en çok görülen (%10.2) hece olayı olmuştur. Bütün ses bilgisi hataları içinde en çok görülen hata tipi ise 102 örnekle (%15.3) ünsüzlerde ötümlüleşmedir. Bunda Erzurum ağızlarının kelimenin ilk ünsüzünü ötümlüleştirme eğiliminin ciddi düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Ses bilgisi seviyesinde görülen hatalar, az çaba ve dilde ekonomi kanununun etkisiyle konuşma dilinde yapılan eksiltmelerin ve Erzurum ağızında görülen ses değişimlerinin yazılı anlatım çalışmalarına yansıtılması şeklinde görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında şekil bilgisi düzeyinde toplam 94 hata tespit edilmiştir. Bu düzeydeki hatalar içinde en çok 87 örnekle (%93) çekim ekleri düzeyinde hata yapıldığı görülmüştür. Çekim ekleri düzeyinde en fazla yapılan hata tipi 63 örnekle (%67) şekil, zaman ve şahıs eklerinin yanlış kullanımı olmuştur. Bu hata tipindeki yanlışlarda yerel ağıza ait zaman eklerinin geçiş sıklığının fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında kavram işareti düzeyinde 33 hatalı örneğe rastlanmıştır. Bunlardan 18'i ağızlardan kavram işareti aktarmayla, 15'i de uygun

kavram işaretinin seçilememesiyle ilgilidir. Bu düzeyde en çok görülen hata tipi “ağızlardan kavram işareti aktarma” (%55)’dir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları üzerine yapılan bu araştırmada, dilde az çaba yasası ve anlaşılabilirlik kanunları çerçevesinde standart konuşma dilinden özellikle de yerel ağızdan farklı düzeylerde pek çok konuşma dili unsurunun yazı diline aktarıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte incelemede, konuşma dilinde görülen bir an önce mesajı iletme kaygısıyla benzer ya da uygun olmayan kavram işareti kullanılması örneklerine de rastlanmıştır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında tespit edilen konuşma dili unsurları, öğrencilerin konuşma dili ve yazı dili arasındaki farkı kavrayamadıklarını göstermektedir. Öğrencilere uygulanan konuşma etkinliklerinde görülen standart olmayan konuşma dili unsurlarının büyük bir kısmının yazılı anlatımlarında da kullanıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının konuşma dili unsurlarından arındırılması amacıyla araştırma süresince öğrencilere çeşitli konuşma, yazma ve okuma etkinlikleri yapılmıştır. On hafta veri toplama ile eş zamanlı yürütülen söz konusu etkinliklerin sonuçlarına göre öğrencilerin sınıf içi sözlü anlatımlarında ve yazılı anlatımlarında haftalara göre gelişme kaydedilmiştir.

Çeşitli yazma çalışmaları yaptırılarak öğrencilerin kendilerini rahatça ve özgürce ifade etmeleri sağlanmıştır. İlk beş hafta öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında fark edilebilir bir gelişme gözlenemezken son haftalarda öğrencilere verilen dönütlerin ve yapılan yazılı anlatımı geliştirme etkinliklerinin sonuçları olumlu bir şekilde görülmeye başlanmıştır. İncelenen öğrenci günlüklerine göre öğrencilerin konuşma ve yazı dilinin farkını kavramaya başladıkları ve buna dikkat ederek yazmaya çabaladıkları görülmüştür. Yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinde öğrencilerin eğlenceli buldukları yazma ve konuşma etkinliklerinin yapılmasını ilgiyle bekledikleri öğrenci günlüklerine yansımıştır.

- Bireyin gelişiminde önemli bir yere sahip olan okullarda, yazı dilinin doğru kullanılması amacıyla yapılan çalışmalarda dilin dört becerisinden aynı anda yararlanılmalıdır. Standart yazı dilinin ve konuşma dilinin birey, toplum ve kültür için önemi konusunda öğrencilerin farkındalık düzeyi çeşitli konuşma, yazma ve dinleme çalışmalarıyla artırılmalıdır.
- Öğrencilere konuşma dili ile yazı dilinin farklılıklarını kavrayabilmek amacıyla yaratıcı düşünmeyi geliştiren konuşma ve yazma etkinlikleri yapılmamıştır.
- Yerel ağız gibi konuşma dili özelliklerinin yazı diline yansımalarını önlemek için bireyin yakın çevresinden sonra en çok ilişkide bulunduğu okullarda bu soruna yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesinde okul ile öğrencinin yakın çevresinin iş birliği içinde olması gerekmektedir.
- Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla sadece okuldaki okuma saatleriyle yetinmeyerek öğrencilere okuma ödevleri verilip bunların takibi sağlanmalı ve bu konuda öğrencinin ailesiyle iş birliği içinde olunmalıdır.
- Sınıfta öğrencinin yerel ağız ile standart dil farkını kavrayabilmesini ve bu iki dili karşılaştırmasını sağlayacak çeşitli konuşma etkinlikleri yapılmalıdır.
- Çeşitli yazma etkinlikleri ve kelime çalışmaları uygulanarak öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Özellikle Türkçe Öğretim Programı’nda, öğrencilere kazandırılması istenen kelime sayısı belirlenerek okullarda yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin bu hedefe ulaşmaları sağlanmalıdır.
- Yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı, yazma kaygılarını azalttığı ve yazılı anlatımlarını geliştirdiği tespit edilmiştir.

Öğrencileri derse hazırlamak amacıyla ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı yazma tekniklerinden faydalanılması gerekmektedir. Öğrencilere yaratıcı konuşma, sesli okuma, yaratıcı drama, beyin fırtınası, zihin haritası gibi yaratıcı düşünmeyi geliştiren tekniklerle yazmaya hazırlık etkinlikleri yapılmalıdır.

- Öğretmenler, öğrencilerin okul ortamında sözlü ve yazılı anlatımlarına aktardıkları standart olmayan konuşma dili unsurlarını tespit edip uyarabilmek ve öğrencilere gerekli açıklamaları yapabilmek için görev yaptıkları bölgenin yerel ağzının özelliklerine hâkim olmaya çalışmalıdır.
- Türkçenin ses özellikleri, ses ve şekil olayları öğrencilere hayatın içinden örneklerle, etkinliklerle kavratılmalıdır. Dil bilgisi, kurallar yığını şeklinde öğretilmemelidir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmanın uygulanması ve literatür taraması birinci yazar tarafından; yazımı, kontrolü ve düzeltmeleri ise her iki yazar tarafından yapılmıştır.

## KAYNAKLAR

- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aksan, D. (2017). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Alyılmaz, C. ve Alyılmaz, S. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe eğitimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, 7-38. doi:10.24155/tdk.2018.55
- Arıcı, A.F. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(özel sayı I), 166-170.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balcı, M. (2013). *Seydişehir ortaöğretim kurumları (SOÖK) öğrencilerinin okul ortamındaki konuşmalarında standart Türkçe kullanım durumları ve bunun yazımlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Baş, B. (2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 109-117.
- Başkök, B. (2012). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarının, öğrencilerin yaratıcılıklarına ve Türkçe dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Bayat, S. (2016). The effectiveness of the creative writing instruction program based on speaking activities (CWIPSA). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(4), 617-628.



- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma endişesine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bilgili, Y.G. ve Kana, F. (2018). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 544-561.
- Brilliant, J. J. (2006). Writing as an act of courage: The inner experience of developmental writers. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(7), 505-516.
- Buran, A. (2002). Konuşma dili yazı dili ilişkileri ve derleme faaliyetleri. *Türkbilig*, 4, 97-104.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Chafe, W. and Tannen, D. (1987). The relation between written and spoken language. *Annual Review of Anthropology*, 16, 383-407.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 186-204.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dalkılıç Fer, T. (2017). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazı çalışmalarının süreç içerisindeki gelişimlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 233-255.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde konuşma dili ile yazı dili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 30, 1-21.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2006). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, R. (2015). *Çameli ilçesi ağız ve Çameli ortaokullarında eğitim gören öğrencilerin yerel ağız özelliklerinin Türkçe eğitimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gemalmaz, E. (2009). Öğrenme ve uygulama dilleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 161-172.
- Gökberk, M. (1997). *Değişen Dünya Değişen Dil*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi, yaklaşımı ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Horowitz, R. and Samuels, S. (1987). *Comprehending oral and written language*. Bingley, England: Emerald Group.

Güler, M. ve Mert, O. (2020). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarının giderilmesine yönelik bir eylem araştırması, 220-242

- İlanbey, Ö. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-235.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaufman, J.C., Kaufman, S.B. and Forgeard, M.J. (2013). The psychology of creative writing. H. Graeme (Ed.), *A companion to creative writing* in (s. 320-333). US: John Wiley.
- Kellogg, R.T. and Raulerson, B.A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Korkmaz, S. (1996). Okulda konuşma eğitimi. *Çağdaş Eğitim*, 21(221), 43- 44.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımları açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Akbaba , S. ve Bay, E. (2009). Orhun Yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 279-287.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* içinde (s. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları (Bitlis Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.
- Özkırımlı , A. (2001). *Türk dili - dil ve anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Porzığ, W. (2011). *Dil denen mucize* (V. Ülkü, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Richards, J.C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The Language Teacher*, 27(7), 3-6.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında ağız özelliklerini kullanım durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tanju, E.H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.

- Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 933-939.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Townend, J. and Walker, J. (2006). *Structure of language: Spoken and written English*. London: Whurr.
- Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yaman, H. ve Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 237-249.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

## Extended Abstract

### Purpose

Every standard written language is based on a standard spoken language. However, since written languages are conservative, it follows the changes in spoken languages, especially those at the phonetic level, from behind. Therefore, in the historical process, differences occur at the phonetic level between each written language and the standard spoken language it is based on. Therefore, there is no language written as it is spoken in the world.

Apart from the standard spoken language, there are also dialects formed by regional consensus and used only as a spoken language. In other words, some features of the standard spoken language that are not transferred to the written language and the features of the dialects should not be transferred to the standard written language. Therefore, attention should be drawn to these two issues while teaching the differences between written language and spoken language at primary and secondary education levels.

It is observed that the local dialect is widely used in Erzurum province, including public spaces. In addition, in the study, it was seen that both the dialect features and the features of the standard spoken language, which have not been written yet, are used in the text. This problem should be solved during the school period when the foundations of writing and speaking education were laid, and students should be able to comprehend the differences between spoken language and writing language. This research aims to investigate and interpret the reasons for the reflection of spoken language elements of middle school students to their written expressions and to offer solutions to these and to provide a change in the desired direction in students' written expressions. In this study, the following research questions were sought:

- What are the non-standard spoken language elements detected in students' written expression studies?

- What are the errors in the phonetic level detected in students' written expression studies?
- What are the errors at the level of morphology detected in students' written expression studies?
- What are the mistakes at the concept mark level detected in students' written expression studies?
- What is the contribution of the applications to the non-standard spoken language elements of students' written expression studies?

## **Method**

In the study, one of the qualitative research methods, "action research" design was used. The participants of this research are 19 seventh grade students studying at a state school in the city center of Erzurum in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Participants cooperating in the process (data sources) are; students, the classroom guide teacher, and the expert committee. In this study, researcher and student diaries, students' written expression studies, student checklists, interviews, and audio recordings were used as data collection tools. Spoken language elements reflected in students' written expression studies were determined by the method of "descriptive analysis" and divided into codes and themes using the "content analysis" method. The data collection and application process of the research is 10 weeks.

## **Results, Discussion, and Conclusion**

In this study, 33 different types of errors were found at the level of phonetics, morphology, and concept marks in students' written expression studies. In the written expression studies of the students, a total of 665 errors at the phonetic level were detected from 792 incorrect samples. Of the 665 errors, 196 are vowels; 316 of them were made at the level of consonants and 150 of them at the syllable level. In the written expression studies of the students, a total of 94 errors in the level of morphology were detected. Among the errors at this level, it was observed that most of the 87 samples (93%) were made at the level of inflectional suffixes. In the written expression studies of the students, 33 faulty examples were found at the concept mark level. 18 of them are related to transmitting concept marks from dialects, and 15 of them are about not choosing the appropriate concept mark. In this action research, which was conducted to eliminate the written expressions of middle school 7th-grade students from spoken language elements, it was concluded that activities involving speaking, reading and listening techniques contributed to the development of students' written expressions (error average of the first five weeks 117.6; error average of the last five weeks is 40.8). The most important reason for the spoken language elements that reflected the most in the written expressions of the students was the use of the phonetic characteristics of the local dialect. In addition, non-standard spoken language transfers were also seen.

The results of the study show consistency in similar studies. In this study, it was determined that many spoken language elements at different levels, especially from the local dialect, were transferred into written language within the framework of the law of less effort in language and intelligibility laws. In addition, in the study, examples of using similar or inappropriate concept signs with the anxiety of conveying the message as soon as possible in spoken language were also encountered. The research results show that

students cannot comprehend the difference between spoken language and written language. It was seen that a large part of the non-standard spoken language elements seen in the speaking activities applied to the students was also used in their written expressions. During the research, various speaking, writing, and reading activities were given to the students. According to the results of the mentioned activities carried out simultaneously with the data collection for ten weeks, there was an improvement over weeks in the verbal lecture and written expressions of the students in the classroom.

In line with the results of the research, in schools, which have an important place in the development of the individual, four skills of the language should be used at the same time in studies carried out to use the written language correctly. The development of writing skill is possible with the development of other skills of the language. Students' level of awareness about the importance of standard written language and spoken language for the individual, society, and culture should be increased through various speaking, writing, and listening exercises. Speaking and writing activities that develop creative thinking should be done to make students understand the differences between spoken language and written language.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

**Araştırma Makalesi**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN TARİH DERSİ VE BİLEŞENLERİ İLE İLGİLİ METAFORLARI**

**METAPHORS USED BY HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT THE HISTORY COURSE AND ITS COMPONENTS**

**Osman AKHAN**

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya, Türkiye  
e-posta: osmanakhan@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6532-7985

Başvuru Tarihi: 01.11.2020

Yayına Kabul Tarihi: 14.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.819364

**Atıf/Citation:** Akhan, O. (2020). Lise öğrencilerinin tarih dersi ve bileşenleri ile ilgili metaforları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41, 243-259.*

**Öz**

Araştırmada lise öğrencilerinin tarih dersi ve bileşenleri ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ili merkezinde bulunan MEB'e bağlı farklı liselerde öğrenim görmekte olan 23'ü kadın, 39'u erkek toplam 62 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın ve uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi yönteminden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ise, çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin tarih bilimine, tarih derslerine, tarih dersindeki sınıfa, tarih öğretmenine, tarih ders kitabına ve tarih atlasına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını buna karşın tarih öğretimi konusunda öğretim sürecine ilişkin olumsuz bazı metaforlar ürettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğrenciler tarafından tarih dersinin sevildiği fakat dersin öğretim sürecinin sıkıcı ve zorlayıcı olduğu görülmüştür. Bu bakımdan bilginin kalıcılığını sağlaması, öğrencinin süreç içerisinde aktifleşmesi, derse olan ilgi ve isteğini arttırması için tarih dersi öğretim sürecinin çağdaş öğretim anlayışı doğrultusunda verilmesinin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih, Tarih Dersi, Tarih Dersi Bileşenleri, Metafor

**Abstract**

The purpose of the present study was to discover high school students' perceptions about the history course and its components through metaphors. Within the scope of this purpose, the sample of the research consisted of a total of 62 students, 23 female and 39 male, studying at different high schools affiliated to the Ministry of National Education in Antalya in the academic year 2020-2021. The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data of the research were collected through the interview form prepared by the researchers by reviewing the relevant literature and taking expert opinion. The data collected through the interview form were analyzed using the content analysis method. When the results obtained in the study were evaluated in general, it was concluded that the high school students in the sample had positive perceptions about the discipline of history, history classes, classroom in the history classes, history teacher, history textbook and history atlas. Based on these results, it was observed that the history lesson was liked by the students, but the teaching process of the

lesson was boring and challenging. In this respect, it is possible to say that teaching the history classes in line with the contemporary teaching approaches is very important in ensuring the permanence of knowledge, activating the students in the process, and increasing the interest in and the enthusiasm for the lesson.

**Keywords:** History, History Lesson, History Classroom, Components, Metaphor

## GİRİŞ

Yunanca'da meta- "öte" ve pherein "taşımak, götürmek" kelimelerinin birleşiminden türeyen transfer etme, taşıma anlamlarında kullanılan metafor kelimesi Türkçe'de karşılık olarak "mecaz" anlamında kullanılmaktadır (Akyol ve Kızıltan, 2019). Türk Dil Kurumu tarafından mecaz sözcüğü, "Bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, metafor" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020). Literatürdeki metafor ile ilgili tanımlar incelendiğinde araştırmacılar kelimeyi çeşitli biçimlerde tanımladıklarını söylemek mümkündür. Çırak Kurt ve Yıldırım (2020) tarafından metafor, bir şeyi daha bilindik bir şeye benzeterek anlatma olarak; Candan ve Öztaş (2017) tarafından, bir şeyi başka bir şey ile benzetmeye, kurgulamaya ve anlatmaya yarayan mecazlar olarak; Demir Atalay ve Fırat Durdukoca (2018) tarafından ise bir durum, olgu ya da nesnenin bir başka şey ile benzetilerek ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Metaforlar, kavramların anlaşılmasında zihinsel süreçleri yapılandırmak ve düzenlemek adına günlük hayatta sıklıkla kullanılan anlamlandırma ve somutlaştırma aracıdır (Erdağı Toksun, 2019). Başka bir deyişle, metaforlar bilinmeyen bir şey, nesne, olay, durum veya duygu karşısında beynin o şeyi daha iyi bilinen başka şeylerin özelliklerine benzetme ve betimleyebilme gücüne dayalı ifadelerdir (Demircioğlu ve Kantekin, 2019).

Metaforların benzetme yönüyle edebi ve sanatsal yönlerinin kullanılagelmiş olmasından kaynaklı olarak edebiyat ve sanat ile ilgili bir kelime olarak düşünülmesine rağmen metafor bireyin zihinsel ve düşünsel anlayışını ifade eden ve gösteren bir araçtır (Er Tuna ve Mazman Budak, 2013). Zihinsel ve düşünsel anlayışta metaforların etkili olmasının temel nedeni farklı iki kavram arasında ilişki kurması ve zihinde var olan bir şemanın üzerine yeni bir zihinsel şemanın yansıtılabilmesidir (Giren, 2015). Bu bakımdan metaforlar bireyin zihninin kavrayış biçiminden başka bir bireyin anlayış (kavrayış) biçimine hareketini sağlayarak o bireyin belirli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine imkân sağlar (Saban, 2008).

Metaforların bireyin algısını belirlemedeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, eğitim bilimleri alanında metaforlardan önemli bir veri aracı olarak yararlanılmaktadır. Derinlemesine bir bilgi sağlaması ve varsayımların altında yatanları ortaya koyması bakımından araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Çırak Kurt ve Yıldırım, 2020). Günümüz toplumlarının temel amacı bilimsel düşünebilen, sorgulama becerisine sahip, problemlere çözüm odaklı yaklaşabilen, ülkesini ulusal ve uluslararası düzeyde temsil edebilen, milli bilince sahip etkin bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik disiplinlerden birisi de tarihtir.

Sosyal bilimler içerisinde yer alan tarih bilimi; bir milleti geçmişindeki gelenek ve göreneklerinden, örf ve adetlerinden, sosyal siyasi ve ekonomik durumlarından haberdar eder (Demircioğlu ve Kantekin, 2019). Başka bir ifade ile tarih bilimi, bir milleti ayakta tutan ve milli bilincin gelişmesinde görevi üstlenen en önemli faktördür (Kantekin, 2018). Eğitim programlarında önemli bir yere sahip olan tarih dersinin ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitim programlarında bulunmasının sebebi diğer bilimsel disiplinlerin

temelini hazırlamasıdır (Candan ve Öztaş, 2017). Okullarda verilen tarih eğitiminin önemi ise bir milletin geçmişini bilmesi, yaşamını şekillendirmesi ve geleceğine yön vermesinde, milli birlik ve beraberliği sağlamada ve milli bir bilinç oluşturmadaki rolüdür (Yalçınkaya, 2013). Tarih eğitimi ile temelde tarihini, değerlerini ve kültürünü tanıyan etkin vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmaktadır (Kurt ve Karabağ, 2018).

Tarih dersinin eğitim programındaki amacı ve işlevi düşünüldüğünde, verilen tarih eğitiminin ve öğretiminin eğitim kademelerindeki (ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim) etkililiği oldukça önemli bir husustur. Ortaöğretim düzeyinde verilen tarih dersinin ve bileşenlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını belirlemek sağlıklı tarih öğretiminin gerçekleşmesinde ve istenilen nitelikli bireyin yetiştirilmesinde önemli bir faktördür. Bu doğrultuda çalışmada bir kavrama, duruma, olaya veya olguya yönelik, bireylerin zihinsel şemasının belirlenmesine imkân tanıyan metaforlar (Er Tuna, 2019) aracılığıyla ortaöğretim düzeyindeki lise öğrencilerinin tarih dersi ve bileşenleri ile ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Lise öğrencilerinin tarih dersi ve bileşenlerine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Lise öğrencilerinin tarih dersi ve bileşenleri ile ilgili ürettikleri metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi temalar altında toplanmaktadır?
- Lise öğrencilerinin tarih dersi ve bileşenleri ile ilgili ürettikleri metaforlar anlayışlarıyla ilgili neler söylemektedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim desenin temel amacı “Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 72). Bu amaç doğrultusunda çalışmada olgu bilim deseniyle yararlanılarak lise öğrencilerinin tarih dersi ve bileşenleri ile ilgili algılarını metaforik olarak ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Antalya ilinde bulunan MEB’e bağlı farklı liselerde öğrenim görmekte olan 23’ü kadın, 39’u erkek toplam 62 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada öğrenciler arasında gönüllük ilkesine bağlı kalınmış ve kolay ulaşılabilir durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki temel amaç araştırmacıya hız ve pratiklik sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ait bazı özelliklere Tablo 1’de yer verilmiştir.



Tablo 1.

*Çalışma Grubuna Ait Bazı Özellikler*

| Özellikler     |          | n  |
|----------------|----------|----|
| Cinsiyet       | Kadın    | 23 |
|                | Erkek    | 39 |
| Not Ortalaması | 0-49     | -  |
|                | 49-69    | 17 |
|                | 70-84    | 28 |
|                | 84-100   | 17 |
| Sınıf Düzeyi   | 9.Sınıf  | 12 |
|                | 10.Sınıf | 16 |
|                | 11.Sınıf | 10 |
|                | 12.Sınıf | 24 |

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin tarih dersine ve bileşenlerine ilişkin algılarını öğrenebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Soru formunda ilk olarak “Tarih Bilimi..... benzer. Çünkü.....” şeklindeki ifadeyi tamamlamaları istenmiştir. Bu benzetimi sırasıyla “Tarih Öğretimi, Tarih Dersleri, Tarih Derslerinde Sınıf, Tarih Öğretmeni, Tarih Ders Kitabı, Tarih Atlası” benzetimleri izlemiştir. Öğrencilerden açıklamaları istenen metaforların seçiminde uzman görüşleri dikkate alınmıştır.

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu analiz yöntemindeki temel amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan veriler sırasıyla önce kavramsallaştırılır daha sonra ortaya çıkan kavramlar düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın verileri iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak analiz edilmiş ve Miles ve Huberman’ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak güvenirliliği hesaplanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum %92 olarak belirlenmiş ve analizlerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin metaforlarından ve açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiş ve (EÖ, 2: 2. Erkek Öğrenci, KÖ, 15: 15. Kadın Öğrenci şeklinde kısaltmalar kullanılarak) bulgular desteklenmiştir.

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Etik kurul izin bilgileri şu şekildedir: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
Etik değerlendirme kararının tarihi = 18.09.2020  
Evrak Tarih ve Sayısı: 23/09/2020-100608

## BULGULAR

### Lise Öğrencilerinin Tarih Bilimi İle İlgili Metaforlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2.

#### Öğrencilerin Tarih İle İlgili Metaforları

| Tema           | Metafor        | f |
|----------------|----------------|---|
| Yansıtıcı      | Zaman makinesi | 7 |
|                | Mezarlık       | 2 |
|                | Havuz          | 2 |
|                | Fosil          | 2 |
|                | Ayna           | 2 |
|                | Anten          | 1 |
|                | Antika         | 1 |
|                | Kültür         | 1 |
| Bilgilendirici | Köprü          | 9 |
|                | Kitap          | 4 |
|                | Tozlu sayfa    | 4 |
|                | Kütüphane      | 3 |
|                | Ansiklopedi    | 2 |
|                | Bina temeli    | 2 |
|                | Karınca yuvası | 1 |
|                | Ağaç kökü      | 1 |
| Yol Gösterici  | Bayrak         | 1 |
|                | Yaşam          | 6 |
|                | Tecrübe        | 3 |
|                | Dümen          | 2 |
|                | Melek          | 2 |
|                | Pusula         | 2 |
|                | Öğretmen       | 1 |
|                | Deniz Feneri   | 1 |

Tablo 2'ye bakıldığı zaman lise öğrencilerinin tarih bilimi ile ilgili metaforları incelendiğinde, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar neticesinde “Yansıtıcı, Bilgilendirici ve Yol Gösterici” temaları altında metafor geliştirdikleri söylenebilir. Lise öğrencilerin tarih ile ilgili geliştirdikleri metaforların çoğunun 27 öğrencinin vermiş olduğu görüşle bilgilendirici teması altında toplandığını bunu sırasıyla 18 öğrencinin verdiği görüşle yol gösterici teması altında, 17 öğrencinin verdiği görüşle yansıtıcı teması altında geliştirdikleri metaforlar olarak sıralandığını söylemek mümkündür. Lise öğrencilerinin verdikleri görüşler sonucunda yansıtıcı teması altında en fazla geliştirilen metaforun zaman makinesi, bilgilendirici teması altında en fazla geliştirilen metaforun köprü ve yol gösterici teması altında en fazla geliştirilen metafor ise yaşam olduğu görülmektedir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise lise öğrencilerinin tarih ile ilgili geliştirdikleri metaforların olumlu yönde olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tarih köprüye benzer çünkü geçmiş ve gelecek arasındaki olaylar ve olgular birbiri ile ilişkilidir.” (EÖ, 2).

“Yaşama benzer çünkü yaşanan zorluklar, yapılan fedakârlıklar alınan kararlar ile şekillenir.” (KÖ, 14).

“Tarih bir aynaya benzer çünkü arkasını göremezsen ilerisine hiç ulaşamazsın.” (EÖ, 38).

“Tarih antika bir eşyaya benzer. İnsanın araştırdıkça, araştırması gelir.” (EÖ, 39).

“Tarih bayrağa benzer çünkü rengi ecdat kanı, kumaşı şehit teni, parıltısı zaferin rengi ay yıldızı ise hürriyet ve istiklaldir.” (KÖ, 55).

### Lise Öğrencilerinin Tarih Öğretimi İle İlgili Metaforlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinden tarih öğretimi ile ilgili 53’ünün benzetim yapabildikleri, 9 öğrencinin ise soruya cevap vermediklerini söylemek mümkündür. Tarih ile ilgili benzetim yapan öğrencilerin benzetimlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

#### *Öğrencilerin Tarih Öğretimi İle İlgili Metaforları*

| Tema         | Metafor         | f |
|--------------|-----------------|---|
| Birleştirici | Ay              | 7 |
|              | Birikim         | 3 |
|              | Uzay            | 3 |
|              | Zaman makinesi  | 2 |
|              | Güneş           | 2 |
|              | Su              | 2 |
|              | Antik kent      | 2 |
|              | Dede            | 1 |
| Keşfedici    | Define haritası | 6 |
|              | El feneri       | 4 |
|              | Kazma- Kürek    | 3 |
|              | Dedektif        | 2 |
|              | Ansiklopedi     | 2 |
|              | Hayat           | 1 |
|              | Sürpriz yumurta | 1 |
| Zorlayıcı    | İşkence         | 4 |
|              | Mezarlık        | 3 |
|              | Ölüm            | 2 |
|              | Mariana Çukuru  | 2 |
|              | Savaş           | 1 |

Tablo 3’e bakıldığı zaman çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin tarih öğretimi ile ilgili metaforları incelendiğinde, öğrencilerin “Birleştirici, Keşfedici ve zorlayıcı” temaları altında tarih öğretimi ile ilgili metafor geliştirdikleri söylenebilir. Lise öğrencilerinin tarih öğretimi ile ilgili metaforlarının en fazla 22 frekansla birleştirici teması altında, 19 frekansla keşfedici teması altında ve 12 frekansla zorlayıcı teması altında toplandığını söylemek mümkündür. Ayrıca öğrencilerin tarih öğretimi ile ilgili sıklıkla birleştirici teması altında ay, keşfedici teması altında define haritası ve zorlayıcı teması altında işkence metaforlarını geliştirdikleri belirtilebilir. Öğrencilerin tarih öğretimi ile ilgili geliştirdikleri metaforlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin çoğunun olumlu metafor geliştirdiği, 12 öğrencinin zorlayıcı teması altında olumsuz metafor geliştirdikleri görülmektedir. Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tarih öğretimi define haritasına benzer çünkü yapılan öğretim ile bizi tarih gibi bir defineye ulaştırır.” (KÖ, 15).

“Değerli bir antik kent gezisine benzer. Bu yerleşke hakkında herkesin bir fikri vardır fakat limanda suyun derinliklerine indikçe asıl yerleşkeye ulaşmak anlam kazanır.” (EÖ, 27).

“Bir işkenceye benziyor çünkü tamamen kalıplaşmış bilgileri öğreniyoruz ama gerçekten öğretim amaçlı ise bilinmeyen bir dünyaya giriş gibi bizden öncesini bilmek hoş geliyor.” (EÖ, 29).

“Tarih öğretimi sürpriz yumurtaya benzer; çünkü içinden ne çıkacağı belli değildir.” (KÖ, 33).

“Uzaya benzer çünkü uçsuz bucaksız sürekli artar genişler.” (EÖ, 52).

“Aya benzer çünkü bizi bilgileri ile aydınlatır.” (EÖ, 60).

### Lise Öğrencilerinin Tarih Dersleri İle İlgili Metaforlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.

#### *Öğrencilerin Tarih Dersleri İle İlgili Metaforları*

| Tema           | Metafor           | f  |
|----------------|-------------------|----|
| Bilgilendirici | Hikâye            | 12 |
|                | Sanat             | 6  |
|                | Yaşam             | 6  |
|                | Delil             | 3  |
|                | Belgesel          | 3  |
|                | Atlas             | 2  |
|                | Zaman kapsülü     | 2  |
| Birleştirici   | Güneş             | 4  |
|                | Zincir            | 3  |
|                | Oba               | 3  |
|                | Arabulucu         | 1  |
|                | Vücudun bölümleri | 1  |
| Betimleyici    | Labirent          | 5  |
|                | Kılıç             | 3  |
|                | Resim çizmek      | 3  |
|                | Mozart dinlemek   | 2  |
|                | Kahve             | 2  |
|                | Rüya              | 1  |

Tablo 4’e bakıldığı zaman lise öğrencilerinin tarih dersleri ile ilgili metaforlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin ‘‘Bilgilendirici, Birleştirici ve Betimleyici’’ temaları altında tarih dersleri ile ilgili metafor geliştirdiklerini ifade etmek mümkündür. Lise öğrencilerinin tarih dersleri ile ilgili vermiş oldukları görüşler neticesinde geliştirilen en fazla metaforun 34 öğrencinin bilgilendirici teması altında toplandığı, bunu sırasıyla 16 öğrencinin vermiş olduğu cevapla betimleyici teması ve 12 öğrenci ile birleştirici temasının izlediği belirtilebilir. Lise öğrencilerinin bilgilendirici teması altında en fazla hikâye, birleştirici teması altında en fazla güneş ve betimleyici teması altında en fazla labirent başlığı altında tarih dersleri ile ilgili metafor geliştirdikleri söylenebilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin çoğunun tarih dersleri ile ilgili olumlu metafor geliştirdiğini söylemek mümkündür. Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tarih dersleri kılıca benzer, içerisinde ne kadar acı olaylar olsa da onu insan inşa etti ve keskin hale getirdi.” (EÖ, 4)

“Tarih dersleri arabulucuya benzer, bizi atalarımız ve onların hayatlarıyla tanıştıran onları anlamamız için arabuluculuk yapar.” (EÖ, 6)

“Tarih dersleri Mozart dinlemeye benzer, çünkü çok sıkıcıdır.” (KÖ, 15)

“Tarih dersleri vücudun bölümlerine benzer. Her bölümü birbirinden farklıdır, farklı işlevleri vardır. Bir araya gelince bütünü oluşturur. Biri çalışmaz ise diğerleri devam etmez.” (EÖ, 27)

“Tarih dersleri kahveye benzer. Her yudumda ayrı bir tat ve zevk verir.” (KÖ, 38)

“Tarih dersleri hikâyeye benzer. Çünkü geçmişin tüm olay örgüsünü içerisinde barındırır ve çok uzundur.” (EÖ, 56)

### Lise Öğrencilerinin Tarih Derslerinde Sınıfları İle İlgili Metaforlarına İlişkin Bulgular

Tablo 5.

#### *Öğrencilerin Tarih Derslerinde Sınıfları İle İlgili Metaforları*

| Tema             | Metafor              | f       |
|------------------|----------------------|---------|
| Mekânsal Alanlar | Tarih laboratuvarı   | 9       |
|                  | Müze                 | 7       |
|                  | Kurul                | 5       |
|                  | Meclis               | 4       |
|                  | Kazı alanı           | 4       |
|                  | Savaş alanı          | 4       |
|                  | Saray                | 3       |
|                  | Sinema salonu        | 3       |
|                  | Çalıştay             | 3       |
|                  | Tiyatro salonu       | 2       |
|                  | Orduevi              | 2       |
|                  | Futbol sahası        | 1       |
|                  | Toparlayıcı Unsurlar | Kumbara |
| Toprak           |                      | 3       |
| Ordu             |                      | 3       |
| Arıkovanı        |                      | 2       |
| Uygurluklar      |                      | 1       |

Tablo 5’te yer alan lise öğrencilerinin tarih derslerinde sınıfları ile ilgili metaforlarına ilişkin görüşler incelendiği zaman, öğrencilerin “Mekânsal Alanlar ve Toparlayıcı Unsurlar” temaları altında tarih derslerinde sınıfları ile ilgili metafor geliştirdikleri görülmektedir. Lise öğrencilerinin tarih derslerinde sınıfları ile ilgili geliştirdikleri metaforların en fazla, 47 kişinin verdiği görüşle mekânsal alanlar teması altında toplandığını ve bunu içerisinde 15 kişinin geliştirdiği metaforlarla toparlayıcı unsurlar temasının takip ettiğini söylemek mümkündür. Lise öğrencilerinin tarih derslerinde sınıfları ile ilgili mekân teması altında en fazla tarih laboratuvarı, müze, kurul ve meclis metaforları geliştirdikleri, toparlayıcı teması altında ise en fazla kumbara, toprak ve ordu metaforlarını geliştirdikleri ifade edilebilir. Öğrencilerin tarih derslerinde sınıfları ile ilgili metaforları genel olarak değerlendirildiği zaman, öğrencilerin olumlu yönde metafor geliştirdiklerini, sadece mekânsal alanlar teması altında 4 kişinin

geliştirdiği savaş alanı metaforunun olumsuz olduğunu söylemek mümkündür. Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tarih derslerinde sınıf sinema salonuna benzer. Çünkü herkesin tek odağı hocadır. Hocamızda bir film gibi bizlere dersi anlatır.” (EÖ, 3).

“Tarih derslerinde sınıf bazen bir savaş alanına, bazen bir ibadethaneye, bazen bir saraya, bazen dünyanın öbür ucundaki bir toprağa benzer. Çünkü tarihi olan her şey sınıfta anlatılır.” (EÖ, 6).

“Tarih derslerinde sınıf kumbaraya benzer çünkü öğretmen sınıfın içini tıpkı paralar gibi bilgiyle doldurur.” (KÖ, 10).

“Tarih derslerinde sınıf meclise benzer. Çünkü herkesin fikri, düşünceleri vb. şeyleri barındırır.” (EÖ, 14).

“Tarih derslerinde sınıf tarih laboratuvarına benzer çünkü tüm öğrenilmesi gerekenler burada gün yüzüne çıkarılır ve geçmişin izleri araştırılır.” (EÖ, 36).

“Tarih derslerine sınıf arı kovanına benzer. Çünkü öğretmen kraliçe arı gibi sınıfa yön verir. Zihinlerimize bal petekleri gibi tarihi bilgileri doldurur.” (KÖ, 51).

### Lise Öğrencilerinin Tarih Öğretmeni İle İlgili Metaforlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6.

#### *Öğrencilerin Tarih Öğretmeni İle İlgili Metaforları*

| Tema          | Metafor                   | f |
|---------------|---------------------------|---|
| Yol Gösterici | Kutup yıldızı             | 9 |
|               | Lider                     | 7 |
|               | Bilgin                    | 4 |
|               | Google                    | 4 |
|               | Atatürk                   | 3 |
|               | Komutan                   | 3 |
|               | Türk hakanları            | 2 |
|               | Pusula                    | 2 |
|               | Amir                      | 2 |
|               | İzci                      | 2 |
|               | Navigasyon                | 2 |
|               | Direksiyon                | 1 |
| Aktarıcı      | Sanat ustası              | 3 |
|               | Hint kumaşı               | 2 |
|               | Heredot Cevdet            | 2 |
|               | Bilge Kağan               | 1 |
|               | Dede Korkut               | 1 |
|               | Münker ve Nekir Melekleri | 1 |
| Depolayıcı    | El kitabı                 | 5 |
|               | Kült kitap                | 3 |
|               | Ansiklopedi               | 2 |
|               | Çınar                     | 1 |

Tablo 6’da yer alan lise öğrencilerinin tarih öğretmeni ile ilgili metaforlarına ilişkin bulgular incelendiği zaman, öğrencilerin tarih öğretmenleri ile ilgili “Yol gösterici, Aktarıcı ve Depolayıcı” temaları altında metafor geliştirdikleri görülmektedir. Lise öğrencilerinin tarih öğretmenleri ile ilgili geliştirdikleri metaforların çoğunlukla 41 kişinin geliştirdiği metaforla yol gösterici teması altında toplandığını, bunu sırasıyla 11 kişinin geliştirdiği metaforla depolayıcı temasının ve 10 kişinin geliştirdiği metaforla

aktarıcı temasının izlediğini belirtmek mümkündür. Yol gösterici temasının altında kutup yıldızı metaforu, aktarıcı teması altında sanat ustası metaforu ve depolayıcı teması altında ise el kitabı metaforunun lise öğrencilerinin tarih öğretmenleri ile ilgili en fazla geliştirdikleri metaforlar olduğu söylenebilir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforların olumlu yönde olduğunu, bunun yanı sıra öğrencilerin öğretmeni bir rehber ve doğru yönü gösteren bir imge şeklinde tasvir ettiklerini ifade etmek mümkündür. Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tarih öğretmeni Hint kumaşına benzer. Eğer iyi bir tarih öğretmenin varsa kendi tarihini objektif bir biçimde öğrenerek milletle her zaman gurur duyarsın.” (EÖ, 1)

“Tarih öğretmenleri hakanlara benzer. Çünkü onlar gibi heybetli, dik duruşlu, karakterli, ne yaptığını bilen zeki biridir.” (EÖ, 3)

“Tarih öğretmeni Bilge Kağan’a benzer. Tarihten tavsiyeler verir.” (EÖ, 8)

“Tarih öğretmeni tozlu raflarda kalmış kült bir kitaba benzer. Dışardan değeri pek anlaşılmasa ama yapraklarına dokundukça hayat buluruz.” (EÖ,27)

“Tarih öğretmeni Dede Korkut’a benzer. Çünkü tarih öğretmenleri de dersi hikayeleştirerek anlatır.” (KÖ, 28)

“Tarih öğretmeni amire benzer. Çünkü tarihte öğretmen neyse cinayette de amir odur.” (KÖ, 60).

### Lise Öğrencilerinin Tarih Ders Kitabı İle İlgili Metaforlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7.

#### *Öğrencilerin Tarih Ders Kitabı İle İlgili Metaforları*

| Tema           | Metafor           | f  |
|----------------|-------------------|----|
| Bilgilendirici | Bilgi kutusu      | 8  |
|                | Yazılı kaynak     | 5  |
|                | Kütüphane         | 4  |
|                | Emekli bir adam   | 3  |
|                | Roman             | 2  |
|                | Tarihi belge      | 2  |
|                | Kısa film         | 2  |
|                | Dünya klasığı     | 1  |
| Yol Gösterici  | Ampul             | 5  |
|                | Tarihe yolculuk   | 4  |
|                | Navigasyon        | 3  |
|                | Işık              | 3  |
|                | Kullanım kılavuzu | 3  |
|                | Kılavuz           | 2  |
| Birleştirici   | Öğretmen          | 2  |
|                | Hikâye kitabı     | 10 |
|                | Anıt mezar        | 3  |

Tablo 7’de yer alan lise öğrencilerinin tarih ders kitabı ile ilgili metaforlarına ilişkin bulgular incelendiği zaman, lise öğrencilerinin “Bilgilendirici, Yol gösterici ve Birleştirici” temalarının altında tarih ders kitabı ile ilgili metafor geliştirdikleri söylenebilir. Lise öğrencilerinin tarih ders kitabı ile ilgili geliştirdikleri metaforların, 27 öğrencinin verdiği cevap neticesinde en fazla bilgilendirici teması altında toplandığını; bunu sırasıyla 22 öğrencinin geliştirdiği metaforla yol gösterici teması ve 13 öğrenci ile birleştirici temasının takip ettiğini ifade etmek mümkündür. Lise öğrencilerinin tarih ders

kitabı ile ilgili bilgilendirici temasının altında en fazla bilgi kutusu, yol gösterici temasının altında en fazla ampul ve birleştirici temasının altında en fazla hikâye kitabı metaforlarını geliştirdikleri ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar neticesinde tarih ders kitabının kapsamının çok geniş olması gerekçesiyle, tarih ders kitabı ile ilgili en fazla öğrenci metaforunun hikâye kitabı metaforu olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrenci grubunun tarih ders kitabı ile ilgili metaforlarına ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenci metaforlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tarih ders kitapları öğrencilere verilen bir ışığa benzetilebilir. Çünkü geçmişin en derin izlerini gösterir.” (EÖ, 2).

“Tarihi belgeye benzer. Çünkü o zamana aitmiş gibi her şeyi anlatır.” (EÖ, 6).

“Tarih ders kitabı hikâye kitabına benzer çünkü içerisinde yaşanan olayları, tarihi yerleri ve güzellikleri barındırır.” (EÖ, 14).

“Kütüphaneye benzer. Çünkü onlarca bilgi sayesinde eski Türk toplumunun yaşamına dair her şeyi görebiliriz.” (EÖ, 22).

“Ampule benzer çünkü etrafındaki herkesi aydınlatır.” (KÖ, 47).

“Navigasyona benzer. Doğru yolu bulmama yardımcı olur.” (EÖ, 53).

### Lise Öğrencilerinin Tarih Atlası İle İlgili Metaforlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8.

#### Öğrencilerin Tarih Atlası İle İlgili Metaforları

| Tema          | Metafor         | f  |
|---------------|-----------------|----|
| Birleştirici  | Albüm           | 10 |
|               | Yap-boz         | 5  |
|               | Coğrafya        | 4  |
|               | Zaman şeridi    | 4  |
|               | Katalog         | 4  |
|               | Dünya           | 3  |
|               | Köprü           | 3  |
|               | Portfolyo       | 2  |
|               | Evren           | 1  |
| Yol Gösterici | Define haritası | 8  |
|               | Kılavuz         | 6  |
|               | Pusula          | 4  |
|               | Dümen           | 2  |
|               | Kanıt           | 2  |
|               | Bulmaca         | 2  |
|               | Yıldız          | 2  |

Tablo 8'e bakıldığı zaman lise öğrencilerinin tarih atlası ile ilgili metaforlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin “Birleştirici ve Yol gösterici” temalarının altında tarih atlası ile ilgili metafor geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar neticesinde tarih atlası ile ilgili geliştirilen metaforların en fazla 36 frekansla birleştirici temasının altında toplandığı ve diğer 26 öğrencinin ise yol gösterici teması altında metafor ürettiklerini belirtmek mümkündür. Lise öğrencilerinin tarih atlası ile ilgili birleştirici teması altında en fazla albüm ile yap-boz metaforlarını, yol gösterici temasının altında en fazla define haritası metaforunu geliştirdikleri ifade edilebilir. Lise öğrencilerinin tarih atlası ile ilgili metaforlarına ilişkin bulgular genel



olarak değerlendirildiği zaman öğrencilerin çoğunun olumlu yönde metafor geliştirdikleri görülmüştür. Lise öğrencilerinin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Tarih atlası dünyaya benzer. Çünkü yaşanan olayları, ülkelerin gelişimini, sınırlarını bize gösterir.” (EÖ, 14).

“Tarih atlası albüme benzer. Ülkelerin tarihi değişimlerini resimlerle anlatır.” (KÖ, 20).

“Tarih atlası define haritasına benzer. Defineyi bulmaya gidiyor hissi gibi atlastan bir şey bakarken heyecanlandırır.” (KÖ, 33).

“Tarih atlası kılavuza benzer. Çünkü tarihinin seyrinin nasıl değiştiğini bize açıklar.” (EÖ, 37).

“Tarih atlası yap-boza benzer. Birleştikçe bir bütünü oluşturur.” (EÖ, 46).

## TARTIŞMA

Lise öğrencilerinin tarih dersi ile ilgili metaforik algılarının incelendiği araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öncelikle lise öğrencilerinin tarih bilimi ile ilgili olarak yansıtıcı, bilgilendirici ve yol gösterici temaları altında metafor ürettiklerini söylemek mümkündür. İlgili temalar altındaki metaforlarına bakıldığı zaman ise metaforların genel olarak olumlu yönde olduğu ve öğrencilerin tarihe karşı herhangi bir olumsuz düşünceye sahip olmadığını söylemek mümkündür. Çalışmada ulaşılan bu sonuç ile Er Tuna ve Mazman Budak'ın (2013) farklı örneklem grubuyla yapılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarih kavramına ilişkin algılarını metaforlar yardımı ile belirlemeyi amaçladıkları çalışmadaki geleceği aydınlatan rehber olan tarih ve her şeyi kapsayan tarih kategorilerinde üretilen metaforlar paralellik göstermektedir. Öğrencilerin tarih öğretimi ile ilgili metaforlarına bakıldığı zaman ise metaforlarının birleştirici, keşfedici ve zorlayıcı temaları altında toplandığını söylemek mümkündür. Öğrenciler tarih öğretimi ile ilgili birleştirici ve keşfedici temaları altında olumlu metaforlar üretirken, zorlayıcı teması altında olumsuz bazı metaforlar (işkence, mezarlık, ölüm, mariana çukuru, savaş) ürettikleri görülmüştür. Üretilen olumsuz metaforların ise dersin öğretim süreciyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Yalavuz'un (2006) tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı ile ilgili yaptığı araştırmada benzer olarak tarih öğretiminde düz anlatım yöntemine sıkça başvurulduğu fakat dersin öğretilmesinde, kalıcılığın sağlanmasında yeterli olmadığı ve öğretim sürecinde ezberci bir yaklaşımın izlendiği sonuçları araştırmanın bulgularını açıklar niteliktedir.

Lise öğrencilerinin tarih dersleri ile ilgili metaforlarına bakıldığında üretilen metaforların “bilgilendirici, birleştirici ve betimleyici” temaları içerisinde toplandığı görülmektedir. Temalar altında üretilen metaforlara bakıldığı zaman ise metaforların olumlu yönde olduğu, öğrencilerin tarih dersiyle ilgili olumsuz metaforlar üretmedikleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu Altun'un (2016, 2018) çalışmalarındaki tarihe karşı duyulan merak ile ilişkilendirmek mümkündür.

Çalışma grubundaki lise öğrencilerinin tarih derslerinde sınıf ile ilgili olarak ürettikleri metaforların ise “mekânsal alanlar ve toparlayıcı” unsurlar temaları altında toplandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin tarih derslerinde sınıfları ile ilgili olumlu yönde metafor geliştirdiklerini, sadece mekânsal alanlar teması altında 4 kişinin geliştirdiği savaş alanı metaforunun olumsuz olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin tarih öğretmenleri ile ilgili “yol gösterici, aktarıcı ve depolayıcı” temaları altında metafor geliştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin genel olarak tarih öğretmeni ile ilgili olarak olumlu metafor geliştirdikleri (kutup yıldızı, sanat ustası, el kitabı) ve herhangi bir olumsuz benzetimde bulunmadıklarını söylemek

mümkündür. Araştırmanın bu sonucu, Özbaş ve Aktekin'in (2013) tarih öğretmen adayları ile yaptığı, tarih öğretmeni ilişkin algılarını metaforlar ile belirlemeye çalıştığı araştırmanın sonucunda tarih öğretmeni ile ilgili ortaya çıkan tarihsel bilginin aktarıcısı olarak tarih öğretmeni, tarihsel bilginin depolayıcısı olarak tarih öğretmeni, aydınlatan/yol gösteren kişi olarak tarih öğretmeni algısı ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca Er Tuna'nın (2019) Lise öğrencilerinin tarih öğretmeni algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalıştığı araştırmada ulaştığı metaforlar ve tarih öğretmeninin aktarıcı, bilgi verici, aydınlatıcı gibi özelliklerinin olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda tarih öğretmeni için "aktarıcı ve depolayıcı" temalarının Yıldız'ın (2010) çalışması "tarih derslerindeki öğretim stili ile ilgili olarak öğrencilerin tamamına yakının derslerde öğretmen merkezli ve ezbere dayalı bir tarih öğretimi yapıldığını ifade etmeleri" sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmen kavramı ile ilgili yapılan metaforik çalışmalarda da (Saban, 2004; Kahya, 2018; Kıral, 2015; Taşkın, İleritürk, ve Erdoğan, 2018; Dinçel ve Yılmaz, 2018) bu çalışma sonucunda ortaya çıkan öğretmen ile ilgili temalar altındaki metaforlara (yol gösterici, aktarıcı, depolayıcı) benzer metaforlar üretildiği ve bu çalışma ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğrenciler tarafından tarih ders kitabı ile ilgili ise metaforlarının bilgilendirici, yol gösterici ve birleştirici temaları altında toplandığını belirlenmiştir. Ders kitabı ile ilgili genel olarak öğrencilerin metaforlarının olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Ancak genel anlamda ders kitabındaki konu yoğunluğu ve kapsamının fazla olması nedeniyle temalar içerisinde en yüksek frekansa birleştirici teması altındaki hikaye kitabı metaforunun sahip olduğunu öğrencilerin bu durumu kitaba bir eleştiri olarak getirdiklerini söylemek mümkündür. Lise öğrencileri tarafından tarih atlası ile ilgili ise metaforlarının birleştirici ve yol gösterici temaları altında toplandığını belirlenmiştir. Tarih atlası ile ilgili metaforlar genel olarak değerlendirildiği zaman da yine öğrencilerin olumlu yönde metafor geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuç Aktaş ve Şahin-Erol'un (2020) çalışmalarındaki, ticari amaçla üretilen tarih atlaslarının yeterli açıklama yapmadığı sonucu ile tezatlık gösterdiği söylenebilir. Bunu da çalışma grubundaki öğrencilerin kullandıkları tarih atlaslarını, öğretmenlerinin daha etkili kullandığı yönünde açıklamak mümkündür.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmada ulaşılan sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ise, çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin tarih bilimine, tarih derslerine, tarih dersindeki sınıfa, tarih öğretmenine, tarih ders kitabına ve tarih atlasına yönelik olumlu bir algıya sahip olduklarını buna karşın tarih öğretimi konusunda öğretim sürecine ilişkin olumsuz bazı metaforlar ürettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonuçları ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Tarih dersi öğretim sürecinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine daha fazla önem verilebilir.
- Tarih dersinde öğrencinin derse aktif katılımını sağlayıcı uygulamalar/etkinlikler geliştirilebilir.
- Tarih öğretmenleri ile aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin derste kullanımının önemine yönelik olarak seminer çalışmaları yapılabilir.
- Tarih derslerinde orijinal kaynaklardan yararlanılarak öğrencinin derse yönelik ilgi ve dikkat düzeyi artırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Aktaş, Ö. ve Şahin Erol, A.N. (2020). Ticari amaçlarla üretilen tarih atlaslarının değerlendirilmesi. (Ed. Necla Günay, Necdet Hayta, Mustafa Can) *Tarih Yolunda Bir Ömür Prof. Dr. Hale Şıvgın'a Armağan* içinde (s. 1175-1191). Gazi Kitabevi, Ankara.
- Akyol, C. ve Kızıltan, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin metaforları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 937-961.
- Altun, A. (2016). Tarih merakına yönelik bir inceleme: fen-edebiyat fakültesi (aibü) tarih bölümü öğrencilerinin tarihe dair merakları. *Turkish History Education Journal*, 5(2), 390-436.
- Altun, A. (2018). İlkokul ve ortaokulda tarihi karakterlere yönelik merakın yörüngesi ve tarih merakının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 259- 288.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A.S. ve Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 507-526.
- Çırak Kurt, S. ve Yıldırım, İ. (2020). İlköğretim matematik öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çeşitli kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 174-198.
- Demir Atalay, T. ve Fırat Durdukoca, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894-923.
- Demircioğlu, E. ve Kantekin, S. (2019). Tarih pedagoji programı öğrencilerinin tarih kavramına ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(1), 332-346.
- Diñçel, B.K. ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 243-276.
- Er Tuna, Y. (2019). Lise öğrencilerinin gözüyle tarih öğretmeni: bir metafor analizi. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 562-588.
- Er Tuna, Y. ve Mazman Budak, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 609-642.
- Erdağı Toksun, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 144-157.
- Giren, S. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim öğretmeni kavramına ilişkin metaforları. *Fırat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 123-132.
- Kahya, H. (2018). Aday Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin “edebiyat öğretmeni” kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla analizi. *Uluslar Arası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 104-117.
- Kantekin, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 57-65.

- Kurt, C. ve Karabağ, Ş.G. (2018). 9. Sınıf öğrencilerinin İslamiyet öncesi Türk tarihine ilişkin kavram algıları: metafor analizi. *Diyalektolog*, 18, 101-124.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Özbaş, B.Ç. ve Aktekin, S. (2013). Tarih öğretmen adaylarının tarih öğretmenliğine ilişkin inançlarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Eğitimde kuram ve uygulama*, 9(3), 211-228.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Taşgın, A., İleritürk, D. ve Erdoğan, K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni”ne ilişkin metaforları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 397-410.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). Meczaz. <https://sozluk.gov.tr/> adresinde 23 Ekim 2020 tarihinde incelenmiştir.
- Yalavuz, G. (2006). *Türkiye’de tarih öğretiminde aktif yöntemin uygulanışı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yalçınkaya, E. (2013). Tarih kavramına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), 95-112.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2010). *Tarih öğretmeni tipleri ile sınıfa yansıyan tarih anlayışı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

## Extended Abstract

### Purpose

History education offered in schools contributes to a nation's knowledge of its past, shaping its life and shaping its future, ensuring national unity and solidarity, and creating national consciousness. With history education, it is aimed to raise active citizens who know their history, values and culture. Considering the purpose and function of the history lesson in the curriculum, the effectiveness of the history education and teaching at various educational levels (primary education, secondary education, higher education) is a significant issue. Discovering how the students perceive the history course and its components at secondary education level is very important in the implementation of meaningful history teaching and raising the desired qualified individuals. In this framework, the study aimed to explore the perceptions of high school students about history lesson by means of metaphors that allow to identify the mental schemas of individuals about a concept, situation, event or phenomenon.

### Method

The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in this study. The main purpose of the phenomenological design is to reveal the experiences

and perceptions of individuals regarding a phenomenon and the meanings they attribute to them. In this context, the study aimed to discover the perceptions of high school students about the history lesson and its components metaphorically by using the phenomenological design. The sample of the study consisted of a total of 62 students, 23 females and 39 males, studying in different high schools affiliated to the Ministry of National Education in Antalya in the academic year of 2020-2021. Participation in the study was on a voluntary basis and the convenience sampling case study method was used. The interview form prepared by the researchers by taking expert opinions was used in the research as the data collection tool. In the form, firstly, they were asked to complete the statement "History Science/Discipline resembles..... ..., because ..... .. ". This analogy was followed by analogies about "History Teaching, History Classes, Classroom in History Classes, History Teacher, History Textbook and History Atlas". The data obtained from the students were analyzed by using content analysis. The main purpose of this technique is to identify the relevant concepts and relationships that can explain the data obtained. The collected data are first conceptualized, then the emerging concepts are organized and the themes that explain the data are determined. The data of the study were analyzed by the two researchers simultaneously and its reliability was calculated using the reliability formula ( $\text{Reliability} = \frac{\text{agreement}}{\text{agreement} + \text{disagreement}}$ ). The agreement between the researchers was determined to be 92 % and the analyses were considered to be reliable. In addition, direct quotations from the students' metaphors and explanations were included in the research and the findings were supported (using abbreviations such as MS, 2: 2nd Male Student; FS, 15: 15th Female Student).

## **Results and Discussion**

Considering the results of the study examining the metaphorical perceptions of high school students about the history lesson, it is possible to say that the high school students produced metaphors about history science/discipline under the reflective, informative and guiding themes. When the metaphors under the related themes are examined, it is possible to say that the metaphors are generally positive and the students do not have any negative thoughts about history. While the students produced positive metaphors under the unifying/combinatory and exploratory themes of history teaching, it was observed that they produced some negative metaphors (torture, cemetery, death, Mariana Trench and war) under the challenging/coercive theme. It is possible to say that the negative metaphors produced are related to the teaching process of the lesson. When the students' metaphors about history classes are examined, it is seen that the produced metaphors can be grouped under informative, unifying and descriptive themes. When the metaphors produced under the themes are examined, it can be said that the metaphors tend to be positive, that the students are interested in the classes as far as the history lesson is concerned and they did not produce negative metaphors. Regarding the classroom in history classes, it was determined that the metaphors they produced grouped under the themes of spatial areas and collective elements. It is possible to say that the students developed positive metaphors about their classrooms in history classes, but that only the battlefield metaphor developed by 4 people under the spatial areas theme was negative. It was observed that the students in the sample developed metaphors about the history teachers under the themes of "Guiding, Transmitting and Storing". It is possible to say that the students generally developed positive metaphors (pole star, master of art and

manual) about the history teacher and did not make any negative analogies. On the other hand, it was determined that the students' metaphors about the history textbook could be subsumed under informative, guiding and unifying themes. It is possible to say that the metaphors of the students about the textbook are generally positive. However, it is possible to say in general terms that due to the large number of subjects and extensive scope of the subjects in the textbook, the storybook metaphor under the unifying theme had the highest frequency among themes and that the students cited this situation as a criticism to the book. It was determined that the metaphors used by the high school students about the history atlas grouped under the unifying and guiding themes. When the metaphors about the history atlas were evaluated in general, it can be said that students developed positive metaphors.

### **Conclusion**

When the results obtained in the study were evaluated in general, it was concluded that the high school students forming the sample had positive perceptions about the history discipline, history classes, the classroom in history classes, history teacher, history textbook and history atlas, but they produced some negative metaphors about the teaching process regarding history teaching.

**Etik Kurul Belgesi:** Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 18.09.2020 tarihinde 23/09/2020-100608 evrak tarih ve sayısı ile bu araştırmanın etik kurallara olarak uygun olduğu ifade edilmiştir.

**Araştırma Makalesi**

**FeTeMM UYGULAMALARININ KUVVETİN ÖLÇÜLMESİ  
ÜNİTESİNDE BAŞARI VE FeTeMM'e YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ**

**THE EFFECT OF STEM IMPLEMENTATION ON ATTITUDE TOWARDS  
STEM AND SUCCESS IN "MEASUREMENT OF FORCE AND  
FRICTION"CLASS**

**Ferhat OZAN**

Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, Türkiye

e-posta: ferhatozanferhatozan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7648-1371

**Şafak ULUÇINAR SAĞIR**

Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya, Türkiye

e-posta: safak.ulucinar@amasya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3383-5330

Başvuru Tarihi: 24.07.2020

Yayına Kabul Tarihi: 17.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.764617

**Atıf/Citation:** Ozan, F. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2020). FeTeMM uygulamalarının kuvvetin ölçülmesi ünitesinde başarı ve FeTeMM'e yönelik tutuma etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 260-275.

**Öz**

FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) eğitimi son yıllarda fen eğitimi alanında öne çıkan bir yaklaşım olup 2018 yılında revize edilen Fen Bilimleri Eğitim Programına da entegre edilmiştir. Bu çalışmanın amacı FeTeMM etkinlikleri ile işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarına ve FeTeMM'e yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Türkiye'nin kuzeyindeki bir ilde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 5. sınıf öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturduğu çalışmada deney grubu 10, kontrol grubu 10 olmak üzere 20 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol grubu yansız atamayla rastgele belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları, 5. sınıf kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesi başarı testi ve STEM tutum ölçeğidir. Deney grubunda FeTeMM etkinlikleri esas alınarak yapılan öğretim, kontrol grubunda ise ders kitabına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan öğrenci sayısının az olmasından dolayı veri analizinde parametrik olmayan testlere yer verilmiştir. Çalışma sonucunda FeTeMM etkinliklerine dayalı olarak işlenen derslerin öğrencilerin akademik başarılarını ve STEM'e yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** FeTeMM, Başarı, STEM tutumu, Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme

**Abstract**

Science, Technology, Mathematics, and Engineering (STEM) approach has stood up in science education, and STEM was integrated into the science teaching program revised in 2018. The purpose of this study is to investigate the effect of classes, during which the activities of STEM were implemented, on the academic success and attitudes of the students towards STEM. In the study, a quasi-experimental design with pretest - posttest control group was adopted. The study group was 5th grade students in a state secondary school in the Northern part of Turkey. They were randomly assigned to the experimental (n=10) and control (n=10) groups. Data were collected through multiple-choice success test specifically developed for the 5th grade unit "Measuring the Force and Friction" and STEM attitude scale. The teaching sessions were structured by following lesson plans based on STEM activities for experimental group while for control group textbooks were used as instruction sources. In the analysis of the data, non-parametric tests were used because of the limited number of participants. It was concluded that the teaching sessions based on STEM activities had positive effect on the academic achievement and STEM attitudes of the students.

**Keywords:** STEM, Achievement, STEM attitude, Measurement of Force and Friction<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Dünyada çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenen fen öğretim programlarında disiplinler arası uygulamalara dayalı ve üretime dönük yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Proje tabanlı, senaryo temelli, bağlam temelli öğretim gibi öğrencilerin aktif olduğu yaklaşımlarla öğretim planlanmaktadır. Ülkemizde de araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı 2013 öğretim programlarında benimsenmiştir. 2018 yılında geliştirilen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da FeTeMM (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) uygulamaları “Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları” başlığı altında programa entegre edilmiştir. FeTeMM uygulamaları birçok ülkede yaklaşık otuz yıldır eğitim faaliyetlerine dahil edilmiştir (Scott, 2012). Amerika Birleşik Devletleri’nde öğrencilerin liseden mezun olduğunda yeterli düzeyde FeTeMM okuryazarı bireyler olması hedeflenmektedir (NAE ve NRC, 2009). İngiltere’de Fen, teknoloji, mühendislik, matematik programı 10 yıl devam edecek şekilde planlanmış ve 2004 yılında yürürlüğe konmuştur (European Commission/EACEA/Eurydice, 2011). Güney Kore’de FeTeMM eğitime sanatsal bir bakış açısı da eklenmiş ve STEAM (fen, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik) eğitimi tanımlanarak 2011 yılında bu yeni model eğitim programına entegre edilmiştir (Kang vd., 2013). Benzer şekilde Slovenya, Estonya ve Litvanya gibi bazı Avrupa Birliği ülkeleri de son yıllarda FeTeMM uygulamalarını eğitim programlarına ekleyen ülkelerdir (MEB, 2016). Ayrıca yürürlükte olan Bilim Uygulamaları Dersi Öğretim Programında FeTeMM eğitime şu şekilde vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018) *“Programın bilimin doğasını anlamaya yönelik uğraşlar ve bilimsel süreç becerileri ile yaşam, mühendislik ve tasarım becerilerine yönelik çerçevesi sayesinde, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik arasındaki farkların ve ilişkilerin kazandırılmasını da sağlaması beklenmektedir.”*

FeTeMM, fen, matematik, mühendislik ve teknoloji disiplinlerini bir araya getiren ve dünyada hızla yaygınlaşan bir yaklaşımdır (Dugger, 2010). Breiner, Harkness, Johnson ve Koehler (2012) FeTeMM eğitiminin öğrencileri gerçek bir bilim insanı, mühendis ya da teknoloji uzmanı olarak yetiştirmeyi hedeflediğini belirtmişlerdir. FeTeMM eğitimi farklı disiplinleri bir araya getirerek öğrenmenin bütüncül olarak sağlanmasını hedefleyen ve gerçek yaşam problemlerini farklı disiplinleri kullanarak ele alan bir yaklaşımdır (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). FeTeMM eğitimi alan öğrencilerin problem çözmeye daha becerikli, karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlamada daha yeterli olduğu görülmektedir (Morrison, 2006). Bu açıdan bakıldığında FeTeMM eğitiminin belli becerileri kazanmış, üretim yapabilen alt yapısına sahip birey açığını kapatacağı yönündeki görüş ön plana çıkmaktadır (TÜSİAD, 2014). FeTeMM eğitiminin dört ana amacı olduğunu belirten Thomas (2014), bu amaçları şu şekilde sıralamıştır:

1. FeTeMM okuryazarı bireyler yetiştirmek
2. Üretim yaparak ülke ekonomisine katkı sağlamak
3. Geleceğe yönelik meslek alanlarını bilmek
4. FeTeMM alanında yeterli becerilere sahip olmak

FeTeMM eğitiminin amaçları arasında eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, bilimsel okuryazarlık ve 21. yüzyıl becerileri düzeyini geliştirebilme, fen, matematik, mühendislik ve teknoloji alanlarında bilgi düzeyini yükseltme ve FeTeMM'e yönelik içerik bilgilerini artırma bulunmaktadır (Bybee, 2010). 21. yüzyılda ülkelerin ekonomik gelişiminde itici güçlerden biri olmasından dolayı FeTeMM eğitimi kendisine önemli bir yer edinmiştir (Landivar, 2013). Bireylerin başarılı bir yaşam sürdürebilmeleri için



gerekli olan yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme, gerekli bilgiye ulaşabilme ve bilgiyi kullanabilme, iletişim becerilerine sahip olma, işbirliği içinde çalışabilme, sorumluluk alabilme ve liderlik edebilme gibi beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilmektedir (Uluyol ve Eryılmaz, 2015). Ayrıca FeTeMM eğitimi öğrencileri 21. yüzyıl iş dünyası için de hazırlamaktadır. Çünkü 21. yüzyılın iş dünyasının talep ettiği mesleklerin birçoğu FeTeMM eğitiminin olumlu etkilediği becerileri içermektedir (Akyıldız, 2014).

Çepni (2018)'e göre öğrencilere birçok beceriyi kazandırma konusunda çeşitli üstünlükleri bulunan FeTeMM eğitimi ülkelerin ekonomik başarısını da destekleyen avantajlara sahiptir. Bu yönüyle ekonomik kalkınmayı sağlamak isteyen ülkeler FeTeMM eğitimini kendi eğitim sistemlerine katmışlardır.

FeTeMM eğitiminin bilişsel alandaki avantajlarının yanı sıra duyuşsal alandaki avantajları da FeTeMM eğitimcilerinin gündemine gelmiştir. Honey, Pearson ve Schweingruber (2014), FeTeMM eğitiminin gerçek dünya problemlerini çözerken başarımın yanı sıra ilgi, motivasyon ve tutumu da olumlu etkilediğini savunmaktadır. Böylece bütüncül bir yaklaşımla bilim alanlarını ele alan öğrenci sayısında artış olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca tutum gibi duyuşsal özelliklerin kolay kolay değişmediği bilinmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin erken yaşlarda FeTeMM'e yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin ilerde FeTeMM odalı meslekleri tercih etmelerinde de etkili olacaktır (Gülhan ve Şahin, 2016). Ayrıca literatürde FeTeMM eğitime karşı geliştirilen tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğunu saptayan çalışmalar da yer almaktadır (Choi ve Chang, 2009; Hammouri, 2004; Liu, 2008).

Yapılan literatür taramasında FeTeMM eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda çoğunlukla FeTeMM eğitiminin daha çok teknoloji ve mühendislik boyutlarının ön plana çıkarılarak üretime yönelik değerlendirmeler yapıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin Yıldırım (2018), FeTeMM eğitiminin temel dayanaklarından birinin teknolojik üretimin artırılması olduğunu bu durumun ekonomik kalkınmaya fayda sağlayacağını belirtmiştir. Thomasian (2011), Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin entegre edilmesiyle eğitim ile üretim arasındaki ilişkinin kurulmasının amaçlandığını vurgulamıştır. Householder ve Hailey (2012), teknolojik üretiminin fen, matematik ve mühendislik becerilerinin kullanılması ile verimlilik kazanacağını ifade etmiştir. Ayrıca FeTeMM eğitimi sayesinde üretim becerilerinin geliştirilmesi ülkemizde eğitim politikalarında da kendine yer bulmaktadır (MEB, 2016). Akademik başarı ve duyuşsal alanlara yönelik çalışmaların geri planda kaldığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmada "Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme" ünitesinde verilen FeTeMM eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı ve FeTeMM'e yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca yukarıda da belirtildiği üzere yapılan literatür taramasında FeTeMM eğitime yönelik çalışmaların üretim yapma becerileri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. FeTeMM eğitiminin akademik ve duyuşsal yönleri geri planda kalmıştır. Bu nedenle çalışmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında 5. sınıf öğrencilerinin kavram yanılgıları edinme konusunda kritik dönemde olduğu düşünülmektedir. Buluş Kırıkkaya ve Güllü (2008) ise 4. ve 5. sınıfların fen öğretimi için kritik olduğunu öğrencilerin bu dönemden önce oluşturdukları birikimin sonraki öğrenmelerini etkilediğini vurgulamışlardır. Bu durum göz önüne alındığında 5. sınıf öğrencilerinin örneklem olarak seçilmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada, nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmıştır. Bu araştırmanın amaçları dikkate alındığında çalışma deneysel desenlere uygun olarak hazırlanmış bir araştırmadır. Büyüköztürk (2012) deneysel desenleri “deneysel desenler, araştırmacıya incelediği bağımsız değişkenlere müdahale ederek bağımlı değişken üzerindeki değişimleri karşılaştırma olanağı veren, değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan araştırma desenleri” şeklinde nitelendirmiştir. Söz konusu okulda halihazırda var olan iki farklı sınıf çalışma grubu içerisinde yer almıştır. Çalışmanın yarı deneysel desen niteliğinde olmasının nedeni hazır grupların çalışmaya dahil edilmiş olmasıdır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğrenciler Türkiye'nin kuzeyinde bulunan bir ilde yer alan bir ortaokulda öğrenim görmektedir. 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bu çalışmada deney (n=11) ve kontrol (n=11) grupları yansız atama yolu ile belirlenmiştir. Ancak her iki gruptan da son testlere katılmayan birer öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Sonuç olarak deney grubu (n=10) ve kontrol grubu (n=10) olarak analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan deney ve kontrol gruplarındaki denek sayılarının düşük olmasının temel sebebi okuldaki 5. sınıf şubelerinin 11 kişilik mevcuda sahip olmasıdır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada *kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesi başarı testi ve STEM tutum ölçeği* olmak üzere iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. “Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme” ünitesine yönelik başarı testi, araştırmacılar tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir testtir. Başarı testinde, her kazanım için farklı bilişsel düzeylerde olacak şekilde en az iki soru hazırlanmıştır. 30 adet çoktan seçmeli maddeden oluşan test orta güçlükte olup, maddelerin ayırt edicilikleri 0,27 ile 0,72 arasında değişmektedir. Testin güvenilirliği KR-20: 0,85'tir (Ozan ve Uluçınar Sağır, 2019a).

STEM tutum ölçeği ise Güzey, Harwell ve Moore (2014) tarafından geliştirilmiş olup, Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler ve Güzey (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmış 24 madde ve 4 faktörden oluşan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan araştırmacılar ölçeğin adını “STEM tutum ölçeği” olarak belirlemiş bu nedenle bu çalışmada da ölçek bu isimle kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin güvenilirlik kat sayısı 0,86, iç tutarlılık kat sayısı ise 0,89 olarak tespit edilmiştir.

### Uygulamalar

İlk olarak uygulamanın yapılacağı ünite belirlenerek ünite kazanımları listelenmiştir. Araştırmacılar tarafından ünite kazanımlarına uygun beş FeTeMM etkinliği geliştirilmiştir (Ozan ve Uluçınar Sağır, 2019.b). Geliştirilen etkinliklerin kazanımlara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.  
*Ünite Kazanımlarına Göre Hazırlanan Etkinlikler*

| Etkinlik No | Etkinlik Adı         | Kazanım   |
|-------------|----------------------|---|
| 1           | Kuvveti Ölçelim      | F.5.3.1.1. Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer ve birimini Newton olarak ifade eder.<br>F.5.3.1.2. Basit araç gereçler kullanarak bir dinamometre modeli tasarlar. |
| 2           | Doğrultu mu, Yön mü? | F.5.3.1.3. Kuvvetle ilgili olarak doğrultu ve yön kavramlarını açıklar.   |
| 3           | Newton Beşiği        | F.5.3.1.4. Kuvvetleri “temas gerektiren kuvvetler” ve “temas gerektirmeyen kuvvetler” olarak sınıflandırır.   |
| 4           | Kim Daha Süratli?    | F.5.3.2.1. Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir.<br>F.5.3.2.2. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder.                  |
| 5           | Fatih’in Gemileri    | F.5.3.2.3. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.   |

Tablo 1’de verilen etkinliklerin uygulaması yapıldıktan sonra öğrencilerden bu etkinliklere benzer etkinlikler hazırlamaları istenmiştir. Böylece öğrenciler yapılan öğretimin sonunda kendi FeTeMM etkinliklerini de hazırlayıp sınıfta uygulamışlardır. Belirlenen ölçme araçları uygulama yapılmadan önce ön test, uygulama yapıldıktan sonra ise son test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalar hem deney hem de kontrol grubunda gerçekleştirilmiştir. Ön testler uygulandıktan sonra öğretimin yapılması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kontrol grubunda normal ders planları doğrultusunda ders kitabı temele alınarak öğretim yapılmıştır. Deney grubunda ise araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen FeTeMM etkinlikleri doğrultusunda hazırlanan ders planları ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Grupların her ikisinde de yapılan öğretim 4 hafta (16 ders saati) boyunca devam etmiştir. Yapılan öğretimin sonunda son testler uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Bunun nedeni örnekleme oluşturan katılımcıların sayısının parametrik testler için yeterli olmamasıdır. Parametrik testlerin kullanımına ilişkin bazı koşulların sağlanması gerekmektedir bu koşulların en önemlilerinden biri de örneklem büyüklüğünün 10’dan fazla olması gerektiğidir. Bu koşullar sağlanmadığında parametrik olmayan testlerin kullanılması daha uygundur (Ural ve Kılıç, 2005). Çalışmada bağımsız grupların (deney- kontrol) ortalamalarını karşılaştırmak için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Bu test örneklem büyüklüğünün yetersiz kaldığı durumlarda kullanılır ve ilişkisiz ölçümler için t-testinin alternatifi olarak bilinir (Büyüköztürk, 2015). Aynı grubun iki farklı ölçümünden (ön test- son test) elde edilen puanların ortalamalarını karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Burada aynı denekler üzerinde farklı zamanlarda elde edilmiş puanların analizi söz konusudur (Büyüköztürk, 2015). Bulgular p:0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Çalışmada FeTeMM etkinliklerine dayalı olarak yapılan öğretimin akademik başarıya ve STEM’e yönelik tutumuna etkisi incelenmiştir.

Ozan, F. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2020). FeTeMM uygulamalarının kuvvetin ölçülmesi ünitesinde başarı ve FeTeMM'e yönelik tutuma etkisi, 260-275.

### Başarı Testine Ait Bulgular

Tablo 2'de başarı testine ait betimsel istatistikler verilmiştir.

Tablo 2.

*Başarı Testine Ait Betimsel Veriler*

| Grup    |          | n  | Min   | Max   | $\bar{X}$ | s s  |
|---------|----------|----|-------|-------|-----------|------|
| Deney   | Ön test  | 10 | 10,00 | 20,00 | 14,80     | 3,82 |
|         | Son test | 10 | 11,00 | 25,00 | 18,10     | 4,88 |
| Kontrol | Ön test  | 10 | 3,00  | 16,00 | 10,90     | 4,35 |
|         | Son test | 10 | 5,00  | 21,00 | 13,50     | 4,97 |

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde hem deney grubunda da kontrol grubunda da başarı testinden elde edilen puanların ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunda ortalamalar 10,90'dan 13,50'ye, deney grubunda 14,80'den 18,10'a yükselmiştir. Bu tabloda deney grubunda yer alan öğrencilerin puanlarındaki artışın daha yüksek olduğu görülmektedir.

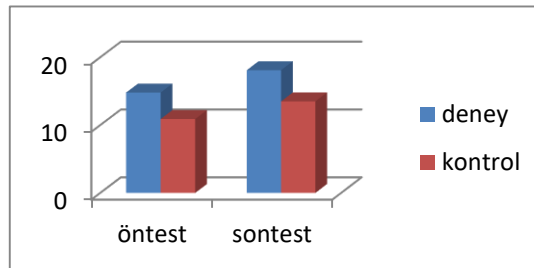
Uygulamalar öncesinde ve sonrasında grupların puanları arasındaki farkı karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Deney ve Kontrol Grubu Test Sonuçlarının Karşılaştırılması*

|          | Grup    | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | p    |
|----------|---------|----|-----------------|--------------|-------|------|
| Ön test  | Deney   | 10 | 12,95           | 129,50       | 25,50 | 0,06 |
|          | Kontrol | 10 | 8,05            | 80,50        |       |      |
| Son test | Deney   | 10 | 12,85           | 128,50       | 26,50 | 0,08 |
|          | Kontrol | 10 | 8,15            | 81,50        |       |      |

Tabloda başarı testi ön test puanlarının karşılaştırılmasında, akademik başarı puanları göz önüne alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın tespit edilemediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Bu sonuç dikkate alındığında uygulama öncesinde her iki grubun birbirine denk gruplar olduğu varsayılabilir. Bunun yanında FeTEMM uygulamaları sonrasında yapılan son testlerden elde edilen başarı testi puanlarında da gruplar arasında anlamlı istatistiksel farkın oluşmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Ortalamaların karşılaştırılması Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Başarı Testi Deney ve Kontrol Grubuna Ait Uygulama Öncesi ve Sonrasında Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Şekilde görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarında puan ortalamalarındaki değişimler birbirine yakın miktarlarda gerçekleşmiştir. Bu artışlar istatistiksel olarak anlamlı bir fark meydana getirmese de iki grup arasında puan ortalamalarında fark olduğu görülmektedir. Başarı testinde öğrencilerin son testte verdiği doğru cevap sayısındaki değişimler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

*Başarı Testinde Ön Testten Son Teste Sorulara Verilen Cevaplardaki Değişimler*

|            | Deney grubu  | Kontrol grubu  |
|------------|--|--|
| Azalan     | 1,5,9,10 (4)                                       | 3,6,7,10,14,17,22,29,30 (9)                            |
| Değişmeyen | 2,6,7,8,11,15,16,21,27,28 (10)                     | 2,9,19 (3)   |
| Artan      | 3,4,12,13,14,17,18,19,20,22,23,24,25,26,29,30 (16) | 1,4,5,8,11,12,13,15,16,18,20,21,23,24,25,26,27,28 (18) |

Tablo 3'te yer alan veriler yapılan FeTeMM eğitiminin iki grup arasında anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir. Bunun yanında Tablo 4'te görüldüğü gibi her iki grupta da doğru cevaplarda artış görülen soru sayıları birbirine çok yakındır. Ancak deney grubunda son testte en çok doğru cevaplanan sorular analiz basamağında yer alırken, kontrol grubunda son testte en çok doğru cevaplanan sorular uygulama basamağında bulunmaktadır. Bu durum FeTeMM etkinlikleri ile yapılan öğretimin en az mevcut programa dayalı olarak yapılan öğretim kadar etkili olduğu, bunun yanı sıra FeTeMM etkinliklerine dayalı yapılan öğretimin bilişsel alanın daha üst düzeylerinde olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Grupların kendi içinde ön-son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 5.

*Grup İçinde Ön Test Son Test Başarı Testi Puanlarının Karşılaştırılması*

|         | Son test- ön test | n | Sıra ortalaması | Sıra toplamı | Z    | p     |
|---------|-------------------|---|-----------------|--------------|------|-------|
| Deney   | Negatif sıra      | 1 | 3,50            | 3,50         | 2,46 | 0,01* |
|         | Pozitif sıra      | 9 | 5,72            | 51,50        |      |       |
|         | Eşit              | 0 | -               | -            |      |       |
| Kontrol | Negatif sıra      | 2 | 2,50            | 5,00         | 1,82 | 0,07  |
|         | Pozitif sıra      | 6 | 5,17            | 31,00        |      |       |
|         | Eşit              | 2 | -               | -            |      |       |

Tablo 5'e göre deney grubuna ait ön-son test başarı testi puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmektedir ( $p < ,05$ ). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alınırca anlamlı farkın pozitif sıra yani son test lehinde olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ait ön-son başarı testi puanlarının karşılaştırılmasında ise uygulama öncesi ve sonrası alınan puanlar açısından anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ( $p > ,05$ ). Ancak fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamalarına bakıldığında pozitif sıra yani son test lehinde bir farkın olduğu da dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara dayanarak ders kitabı esas alınarak yürütülen öğretim etkinliklerin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu ancak bu etkinin sınırlı olduğu söylenebilir.

### STEM Tutum Ölçeğine Ait Bulgular

STEM tutum ölçeğine ilişkin betimsel veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

*STEM Tutum Ölçeğine Ait Betimsel Veriler*

| Grup    | Test     | n  | Min | Max | $\bar{X}$ | s     |
|---------|----------|----|-----|-----|-----------|-------|
| Deney   | Ön test  | 10 | 77  | 118 | 101,50    | 11,90 |
|         | Son test | 10 | 90  | 118 | 107,70    | 10,80 |
| Kontrol | Ön test  | 10 | 55  | 111 | 89,20     | 21,40 |
|         | Son test | 10 | 78  | 109 | 93,30     | 10,10 |

Ozan, F. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2020). FeTeMM uygulamalarının kuvvetin ölçülmesi ünitesinde başarı ve FeTeMM'e yönelik tutuma etkisi, 260-275.

Tablo incelendiğinde kontrol grubunda son test puanlarında ön test puanlarına göre minimum puanlarda ve ortalama puanlarda artış olurken maksimum puanlarda düşüş olduğu tespit edildiği görülmektedir. Deney grubunda ise son test puanlarında ön test puanlarına göre minimum ve ortalama puanlarda artış olurken, maksimum puanlarda değişiklik olmadığı göze çarpmaktadır.

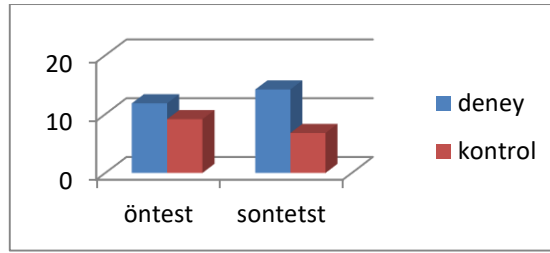
Tablo 7.

*STEM Tutum Ölçeği Ön -Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

|          | Grup    | n  | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | p     |
|----------|---------|----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Ön test  | Deney   | 10 | 11,85           | 118,50       | 36,50 | 0,31  |
|          | Kontrol | 10 | 9,15            | 91,50        |       |       |
| Son test | Deney   | 10 | 14,20           | 142          | 13    | 0,01* |
|          | Kontrol | 10 | 6,80            | 68           |       |       |

\*p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının STEM tutum ölçeğine ait ön test sonuçlarının karşılaştırılmasına ait veriler tabloda gösterilmiştir. Veriler incelendiğinde bu iki grubun ön test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir (p>,05). Bu durum grupların yapılan uygulamadan önce STEM tutumu yönünden birbirine denk gruplar olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Tabloda STEM tutum ölçeğine ait son test sonuçları da yer almaktadır. Bu sonuçlar uygulama sonunda gruplar arasında STEM tutumu yönünden deney grubu lehinde anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir (p<,05).



Şekil 2. *STEM Tutum Ölçeği Deney ve Kontrol Grubuna Ait Uygulama Öncesi ve Sonrasında Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

Şekil 2 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarında ön testten son teste artış olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamalarının kontrol grubunda tam tersine ön testten son teste azaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum FeTeMM eğitimi almadıklarından zamanla FeTeMM eğitimine yönelik tutumun azaldığını göstermektedir.

Grupların kendi içinde STEM tutum puanları açısından ön-son test arasında karşılaştırılmasına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

*STEM Tutum Ölçeği Puanlarının Grup İçinde Karşılaştırılmasına Ait Sonuçlar*

| Grup    | STEM<br>Ön test- son test | n | Sıra<br>Ortalaması | Sıra Toplamı | Z     | p     |
|---------|---------------------------|---|--------------------|--------------|-------|-------|
| Deney   | Negatif Sıra              | 1 | 3,00               | 3,00         | -2,10 | 0,04* |
|         | Pozitif Sıra              | 7 | 4,71               | 33,00        |       |       |
|         | Eşit                      | 2 |                    |              |       |       |
| Kontrol | Negatif Sıra              | 5 | 4,80               | 24,00        | -0,35 | 0,72  |
|         | Pozitif Sıra              | 5 | 6,20               | 31,00        |       |       |
|         | Eşit                      | 0 |                    |              |       |       |

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumlarında artış olduğu görülmektedir. Deney

grubundaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Kontrol grubunda ise anlamlı fark bulunamamıştır ( $p>,05$ ).

## TARTIŞMA

Bu çalışmada FeTeMM etkinliklerine dayanan ders planlarıyla işlenen fen bilimleri dersinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve FeTeMM'e yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı açısından deney grubu lehine farklılaşmanın olduğu ancak bu farkın sınırlı ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra her iki grupta da yanlış cevap verilen bazı soruların ortak olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum öğrencilerin geçmişten getirdiği bazı kavram yanlışlarının giderilemediğinin göstergesi olabilir. Başka bir çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Söz konusu çalışmada müdahale ve karşılaştırma gruplarında yanlış yanıtların birbiri ile paralel olduğu dikkat çekmektedir. Bu paralelliğin geçmişten getirilen kavram yanlışlarından kaynaklandığı yorumu yapılabilir (İnce, Mısır, Küpeli ve Fırat, 2018). Bu kavram yanlışlarının giderilememesine neden olan faktörün FeTeMM etkinliklerinin mühendislik ve tasarım boyutlarının öğrencilere daha ilgi çekici gelmesi dolayısıyla bu boyutlarda çalışılırken öğrencilerin dersten çok eğlenceye odaklanmaları olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3'te verilen sonuçlar değerlendirildiğinde akademik başarı açısından uygulama öncesinde birbirine denk olan grupların deney sonrası sonuçlarında da anlamlı fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Bu durumda FeTeMM etkinliklerine dayalı yapılan öğretimin akademik başarı üzerinde en az mevcut programa göre yapılan öğretim kadar etkili olduğu söylenebilir. Literatürde bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösteren başka çalışmalar da olduğu görülmektedir. Örneğin, Bahşi ve Açıkgül Fırat (2020), 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı deneysel çalışmalarında yapılan FeTeMM eğitimi sonrasında gruplarda ön test ve son test akademik başarı puanları arasında meydana gelen farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığını vurgulamışlardır. Marulcu ve Höbek (2014), 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerle yaptıkları ve mühendislik tasarım yönteminin başarı üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında akademik başarının deney ve kontrol grubunda yakın oranlarda arttığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Büyükdede ve Tanel (2018) FeTeMM etkinliklerinin itme ve momentum konusunda akademik başarı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında FeTeMM eğitimi yapılmadan önce denk olan grupların eğitim sonrasında son test puanlarının da yakın oranlarda artış gösterdiğini belirtmişlerdir. Buna rağmen Tablo 2'deki veriler göz önünde bulundurulduğunda deney grubunda meydana gelen artışın kontrol grubunda meydana gelen artıştan daha yüksek bir değere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 4'te sunulan veriler deney grubunda artış görülen soruların üst düzey sorular olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum FeTeMM etkinlikleri ile yapılan öğretimin mevcut programa göre avantajlı yönlerinden biri olarak yorumlanabilir.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuca göre kontrol grubunda başarı testinin başlangıçtaki ve uygulama sonrasındaki puanları karşılaştırıldığında ders kitabına dayalı yapılan öğretimin akademik başarıyı artırdığı ancak bu artışın anlamlı olmadığı göze çarpmaktadır. Bu sonuçtan hareketle ders kitabına dayalı olarak yapılan öğretimin başarıyı arttırmada etkili olduğu ancak bu etkinin sınırlı düzeyde kaldığı yorumu yapılmaktadır. FeTeMM uygulamalarının yapıldığı sınıf ile kontrol grubu arasında anlamlı istatistiksel fark bulunamamış ancak FeTeMM uygulamalarının yapıldığı sınıfta başarı testinden elde edilen puanların daha yüksek olduğu görülmüştür (Yıldırım ve Selvi, 2017). Judson (2014), FeTeMM uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkilerini

Ozan, F. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2020). FeTeMM uygulamalarının kuvvetin ölçülmesi ünitesinde başarı ve FeTeMM'e yönelik tutuma etkisi, 260-275.

farklı okullarda yaptığı uygulamalarla araştırdığı bir çalışmada FeTeMM uygulamalarının yapılmadığı okullarda akademik başarıda farklılaşma olmadığını belirlemiştir. Yıldırım ve Altun (2015) ise STEM eğitiminin fen bilgisi laboratuvar dersi üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında kontrol grubunda akademik başarı açısından anlamlı fark bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Deney grubunun başlangıçta ve uygulama yapıldıktan sonraki başarı testi sonuçlarının karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlarda akademik başarı açısından anlamlı farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark pozitif sıra yani son test lehine bir farktır. Bu sonuca dayanarak FeTeMM etkinliklerine dayalı etkinlikler esas alınarak yapılan öğretimin akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen birçok çalışma yer almaktadır. 146 katılımcıyla gerçekleştirdikleri boylamsal bir çalışmada FeTeMM uygulamalarının akademik başarıyı artırdığını tespit etmişlerdir. FeTeMM etkinlikleri temelinde işlenen derslerin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Ceylan, 2014). Cole ve Espinoza (2008), FeTeMM içerikli okul sonrası etkinliklerin basit makineler konusundaki akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (İrkıçatal, 2016). 6. sınıf ses konusunda FeTeMM yaklaşımli etkinlik uygulamalarının akademik başarıyı önemli ölçüde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Dedetürk, 2018). “Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım” ünitesinde yapılan bir araştırmada FeTeMM etkinlikleri ile yapılan uygulamaların bazı beceriler ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Salman Parlakay, 2017). Doppelt ve arkadaşları (2008), öğrencilerin akademik başarıları, fen konularına olan ilgi ve arzuları üzerinde FeTeMM eğitiminin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Olivarez (2012), proje ve uygulamaya dayalı FeTeMM uygulamalarının etkilerini incelediği çalışmada, FeTeMM uygulamalarının fen, matematik okuma başarılarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. McClain (2015), FeTeMM eğitimi gören öğrenciler ile FeTeMM eğitimi görmeyen öğrencilerin akademik başarılarını incelemek amacıyla 4. sınıf öğrencilerinin notlarını üç yıl boyunca karşılaştırmış ve FeTeMM eğitimi alan öğrencilerin akademik başarı açısından daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Çakır ve Ebrin Ozan (2018) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının artırılmasında FeTeMM eğitiminin olumlu sonuç verdiğini tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada Ergün ve Balçın (2019), probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri ile yapılan öğretimin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada FeTeMM etkinliklerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin FeTeMM eğitime yönelik tutumlarına etkisi de araştırılmıştır. Çalışmanın betimsel verileri FeTeMM etkinlikleri ile öğretim yapılan deney grubunda tutum ölçeğinden elde edilen verilerde maksimum puanlarda değişme olmazken minimum puanlarda ve ortalama puanlarda önemli bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum hazırlanan FeTeMM etkinliklerine dayalı olarak yapılan öğretimin tutum düzeyi düşük olan öğrencilerde ki olumlu etkisinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumları açısından denk olduğu görülmektedir. Yine aynı tablodaki verilere göre FeTeMM eğitimi yapıldıktan sonra söz konusu gruplar arasında FeTeMM eğitime karşı olan tutum açısından farklılaşma meydana geldiği ortaya koyulmuştur. Söz konusu tabloda yer alan veriler değerlendirmeye alınırsa söz konusu olan farkın deney grubu lehinde anlamlı olduğu görülmektedir. Şimşek (2019), 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada FeTeMM etkinlikleri ile işlenen derslerin öğrencilerin fen tutumu üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Yıldırım ve Türk (2018), FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumun, mühendisliğe ilişkin görüşleri, mühendislik, matematik ve fen arasında ilişki



olup olmadığını belirlemek amacıyla kız öğrencilerle yaptıkları çalışmada, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının denk olmasına rağmen FeTeMM uygulamaları ile öğretim yapıldıktan sonra gruplar arasında deney grubu açısından anlamlı fark meydana geldiğini belirtmişlerdir. Saad (2014), 8. sınıf öğrencilerini kapsayan çalışmada FeTeMM uygulamalarının, FeTeMM'i oluşturan alt disiplinlere yönelik tutumu cinsiyete göre incelemiştir. Çalışma sonunda kız öğrencilerin hem matematik hem de fene yönelik tutumlarının geliştiği, erkek öğrencilerin ise sadece fene yönelik olan tutumlarının geliştiği tespit edilmiştir. FeTeMM eğitiminin öğrencilerin algı, tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisinin araştırıldığı bir başka çalışma sonunda öğrencilerin mühendislik ve teknoloji boyutlarına karşı olan tutumlarında olumlu yönde değişiklik görüldüğü ifade edilmiştir (Gülhan ve Şahin, 2016). Hiğde, Keleş ve Aktamış (2020), öğretmen adayları ile yaptıkları bir çalışmada FeTeMM eğitimi almış olan öğretmen adaylarının FeTeMM eğitime karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve bu olumlu tutumun FeTeMM öğretimine yönelik özgüvenle ilişkisinin pozitif yönde olduğunu vurgulamışlardır.

Çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin FeTeMM uygulamalarına yönelik tutumlarının grup içindeki değişimi de incelenmiştir. Öğrencilerin FeTeMM eğitime yönelik olan tutumları grup içerisinde deney grubunda da kontrol grubunda da artış göstermiştir. Ancak bu artış kontrol grubunda istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmazken, deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar tespit edilmiştir. Dopplet ve arkadaşları (2008), yaptıkları çalışmada FeTeMM uygulamaları ile yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarının arttırmasının yanı sıra fen dersine karşı öğrenme arzusunu ve fen dersine olan ilgilerini de olumlu yönde değiştirdiğini vurgulamıştır. Guzey, Harwell ve Moore (2014), FeTeMM eğitiminin yapıldığı ve yapılmadığı okullarda öğrencilerin FeTeMM uygulamalarına karşı olan tutumlarını incelemiştir. Yapılan çalışmada FeTeMM eğitiminin verildiği okullarda öğrencilerin FeTeMM alanlarına yönelik tutumlarında olumlu değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rehmat (2015), probleme dayalı FeTeMM etkinlikleri ile öğretimin yapıldığı ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin FeTeMM eğitime yönelik tutumlarında kontrol grubunda olan öğrencilere oranla daha fazla artış olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada dikkat çeken bir sonuç ise dört hafta gibi kısa bir sürede deney grubunda FeTeMM'e yönelik tutumun olumlu yönde değişiklik göstermesidir. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunda anlamlı bir değişiklik olmazken deney grubunda anlamlı değişiklik gözlenmiştir. Bu durumun deney grubundaki öğrencilerin yapılan etkinliklerde ürün oluşturmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yamak, Bulut ve DüNDAR (2014), 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin FeTeMM etkinliklerinin fen dersine karşı olan tutumlarını araştırdıkları bir çalışmada benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada FeTeMM etkinliklerine dayalı olarak yapılan öğretimin akademik başarıya ve STEM tutumlarına etkisi incelenmiştir. FeTeMM etkinliklerinin 5. sınıf öğrencilerinin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu, STEM'e yönelik tutumlarını arttırdığı bulunmuştur. Başka araştırmalarda farklı düzeyler ve farklı konular için FeTeMM etkinlikleri geliştirilerek yapılan uygulamaların başarı ve tutuma etkisi incelenebilir. Konuyla ilgili ülkemizdeki çalışmalar incelendiğinde FeTeMM ile ilgili çalışmaların büyük bölümünün fen bilimleri derslerine yönelik olduğu görülmüştür. Bu nedenle FeTeMM uygulamalarının matematik gibi diğer derslerde de etkililiğinin incelenmesi önerilmektedir.

FeTeMM uygulamalarına yönelik çalışmaların neredeyse hepsi kısa süreli ve tek konuyla sınırlandırılmış çalışmalardır. Bu durum göz önüne alınarak daha kapsamlı

Ozan, F. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2020). FeTeMM uygulamalarının kuvvetin ölçülmesi ünitesinde başarı ve FeTeMM'e yönelik tutuma etkisi, 260-275.

FeTeMM uygulamaları tasarlanması ve daha uzun süreli uygulamaların akademik başarıya etkisinin araştırılması önerilmektedir. Kısa süreli FeTeMM uygulamaları tasarlanması nedeni ile tutum, öz yeterlik gibi değişkenler hakkında literatürde net sonuçlar bulmak oldukça zordur. Kapsamı geniş uygulamalar gerçekleştirilerek farklı duyuşsal değişkenler üzerine FeTeMM uygulamalarını etkisi daha ayrıntılı olarak irdelenebilir.

**Katkı Beyanı Oranı:** Bu çalışmada yazarlar bütün aşamalarda ortak çalışmıştır. Birinci yazar %60, ikinci yazar % 40 oranında katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

Akyıldız, P. (2014). FeTeMM eğitimine dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı (6. Bölüm), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-I*, (Ed. Gülay Ekici), (ss. 978-605).

Bahşi, A. ve Açıkgül Fırat, E. (2020). STEM etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-22.

Buluş Kırıkkaya, E. ve Güllü, D. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ısı-sıcaklık ve buharlaşma-kaynama konularındaki kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 7(1), 15-27.

Büyükdede, M. ve Tanel, R. (2018). İtme-momentum konularına yönelik FeTeMM etkinliklerinin akademik başarı üzerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 327-340.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL desenler öntest- sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (4. baskı). Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Bybee, R.W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329(5995), 996-996.

Breiner, J., Harkness, S., Johnson, C.C. and Koehler, C.M. (2012). What Is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1) 3-11.

Choi, N. and Chang, M. (2009). Performance of middle school students. comparing U.S and Japanese inquiry-based science practices in middle schools. *Middle Grades Research Journal*, 6(1), 29-47.

Cole, D. and Espinoza, A. (2008). Examining the academic success of Latino students in science technology engineering and mathematics (STEM) majors. *Journal of College Student Development*, 49(4), 285-300.

Çakır, R., ve Ebrin Ozan, C. (2018). FeTeMM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, yansıtıcı düşünme becerileri ve motivasyonlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1077-1100.

Çepni, S. (2018). *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem.

Çorlu, M.S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.

Çorlu, M.S., Capraro, R.M. and Capraro, M.M. (2014). Introducing STEM Education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. *Educational and Science*, 39(171), 74-85.

Doppelt, Y., Mehalik, M.M., Schunn, C.D., Silk, E. and Krysinski, D. (2008). Engagement and achievements: a case study of design-based learning in a science context. *Journal of Technology Education*, 19(2), 22-39.

- Dugger, W.E. (2010). Evolution of STEM in the United States. 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Avustralya.
- Eurydice. (2011). Avrupa’da fen eğitimi: ulusal politikalar, uygulamalar ve araştırma. 01 Temmuz 2020  
[http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada\\_FenEgitimi\\_Ulusal\\_Politikalar\\_Uygulamalar\\_ve\\_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma/Avrupada\\_FenEgitimi\\_Ulusal\\_Politikalar\\_Uygulamalar\\_ve\\_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_FenEgitimi_Ulusal_Politikalar_Uygulamalar_ve_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma/Avrupada_FenEgitimi_Ulusal_Politikalar_Uygulamalar_ve_Ara%C5%9Ft%C4%B1rma.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Gülhan, F. ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Güzey, S.S., Harwell, M. and Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes to ward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114(6), 271-279.
- Hammouri, H. (2004). Attitudinal and motivational variables related to mathematics achievement in Jordan: Findings from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *Educational Research*, 46(3), 241-257
- Hiğde, E., Keleş, F. ve Aktamış, H. (2020). STEM alanlarına ve öğretimine yönelik tutumları inceleyen model çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1145-1160.
- Honey, M., Pearson, G. and Schweingruber, H. (2014). STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research. Washington D.C.: The National Academies Press.
- Householder, D.L. and Hailey, C.E. (2012). Incorporating engineering design challenges into STEM courses.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.917.1980&rep=rep1&type=pdf>, Erişim Tarihi: 24.07.2017.
- İnce, K., Mısır, M.E., Küpeli, M.A. ve Fırat, A. (2018). 5. Sınıf fen bilimleri dersi yer kabuğunun gizemi ünitesinin öğretiminde stem temelli yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 1(1)64-78.
- Judson, E. (2014). Effect of transferring to STEM focused charter and magnet schools on student achievement. *The Journal of Educational Research*, 107, 255-266.
- Kang, M., Kim, J. and Kim, Y. (2013). Learning outcomes of the teacher training program for STEAM education. *Korean Journal of the Learning Sciences*, 7(2), 18-28.
- Landivar, L.C. (2013). *The relationship between science and engineering education and employment in STEM occupations*. American Community Survey Reports.
- Liu, F. (2008). Impact of online discussion on elementary teacher candidates' anxiety towards teaching mathematics. *Education*, 128(4), 614-630.
- Marulcu, İ. ve Mercan Höbek, K. (2014). 8. Sınıflara alternatif enerji kaynaklarının mühendislik dizayn metodu ile öğretimi. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 9, 41-58.
- McClain, M.L. (2015). *The effect of STEM education on mathematics achievement of fourth-grade under represented minority students* (Unpublished doctoral dissertation). CapellaUniversity, Minneapolis.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). *STEM eğitimi raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Morrison, J. (2006). Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom. *TIES (Teaching Institute for Excellence in STEM)*, 20, 2-7.

- Ozan, F. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2020). FeTeMM uygulamalarının kuvvetin ölçülmesi ünitesinde başarı ve FeTeMM'e yönelik tutuma etkisi, 260-275.
- National Academy of Engineering and National Research Council. (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: NAP.
- Olivarez, N. (2012). *The impact of a STEM program on academic achievement of eight grade students in a South Texas middle school* (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University, Texas.
- Ozan, F. ve Uluçınar-Sağır, Ş. (2019a). 5. sınıf "kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme" ünitesine yönelik başarı testi geliştirilmesi. International Learning Teaching and Educational Research Congress (Ilter-2019). Amasya, Türkiye.
- Ozan, F., ve Sağır, Ş. U. (2019b). Development of STEM activities for "measurement of force and the friction" unit. *Journal of Inquiry Based Activities*, 9(1), 52-66.
- Rehmat, A.P. (2015). *Engineering the path to higher-order thinking in elementary education: a problem-based learning approach for STEM integration* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nevada, Las Vegas.
- Saad, M.E. (2014). *Progressing science, technology, engineering, and math (STEM) education in North Dakota with near-space ballooning* (Unpublished master thesis). Master of Science Grand Forks, North Dakota.
- Scott, C. (2012). An investigation of science, technology, engineering and mathematics (STEM) focused high school in the US. *Journal of STEM Education*, 13(5), 30-39.
- Şimşek, F. (2019). FeTeMM etkinliklerinin öğrencilerin fen tutum, ilgi, bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 654-679.
- Thomas, T.A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nevada, Reno.
- Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: an update of state actions. 01 Temmuz 2020 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532528.pdf> adresinden erişilmiştir.
- TUSIAD. (2014). STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması. TUSIAD. 01 Temmuz 2020 tarihinde <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/8054-stem-alaninda-egitim-almis-ismucune-yonelik-talep-ve-beklentiler-arastirmasi> adresinden erişilmiştir.
- Uluyol, Ç. ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yy becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vasquez, J., Sneider, C. and Comer, M. (2013). *STEM lesson essentials: integrating science, technology, engineering, and mathematics*. Portsmouth: Heinemann.
- Yamak, H., Bulut, N. ve DüNDAR, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, B. (2018). *Teoriden pratiğe STEM eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 183-210.

- Yıldırım, B ve Türk, C. (2018). STEM uygulamalarının kız öğrencilerin STEM tutum ve mühendislik algılarına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(30), 842-884.
- Yılmaz, H., Koyunkaya, M.Y., Güler, F. ve Güzey, S. (2017). Fen, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1787-1800.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

The development in science and technology has increased the importance of science teaching by resulting in a revise in the science education students take. Science teaching should go beyond to only teaching the concepts; the practice should be the part of classes and so integrated into the program. In recent years, science, technology, engineering, mathematics (STEM) approach have stood up, and STEM was integrated into science program revised in 2018. STEM education is an approach integrating science, technology, engineering and mathematic contents and skills for teaching and learning. In this aspect, STEM education covers different disciplines and provides the learning as a whole by handling the real life problems using different disciplines (Yamak, Bulut and Dündar, 2014). Through the cover of science, technology, engineering and mathematic disciplines via STEM, students can acquire all skills of these disciplines at the same time. The purpose of the study is to investigate the effect of classes, during which the activities of STEM were implemented, on the academic success and attitudes of the students towards STEM.

### **Method**

In the study, the quasi-experimental design with pretest - posttest control group was adopted. The sample of the study consists of 5th grade students in a state secondary school in Amasya. The study group was 5th grade students in a state secondary school in the Northern part of Turkey. They were randomly assigned to the experimental (n=10) and control (n=10) groups. Data were collected through multiple-choice success test specifically developed for the 5th grade unit "Measuring the Force and Friction" and STEM attitude scale. STEM attitude scale was a 5-point Likert scale consisting of 24 items and 4 factors adapted to Turkish by Yılmaz, Yiğit Koyunkaya, Güler and Güzey (2017). The teaching sessions were structured by following lesson plans based on STEM activities for experimental group while for control group textbooks were used as instruction sources. In the analysis of the data, non-parametric tests were used because of the limited number of participants. It was concluded that the teaching sessions based on STEM activities had positive effect on the academic success and STEM attitudes of the students. In each group, there was one student who did not take posttest, they were eliminated. In the analysis of the data, non-parametric tests were used because of the limited number of participants; the results were evaluated at p .05 significance level. In the study, with experimental group, five activities developed by the researchers in accordance with the acquisitions of the unit "Measuring the Force and Friction" were implemented and the implementation lasted 4 weeks (16 sessions). At the end of the activities, the students were asked to develop similar activities and presented them in front of the class. In control group, the activities in the textbooks were used for teaching the same unit.

## **Discussion and Conclusion**

At the end of the analysis, there was statistically significant difference between the experimental and control groups in pretest of success test ( $p>.05$ ); for experimental group, the average success was 14.8, while for control group, 10.90. As for post-test results, there was no statistically significant difference between experimental group and control group ( $p>.05$ ); for experimental group, the average score of success was 18.10, while for control group, 13.50. Besides, it was observed that there was a statistically significance difference between the pre and post test results of the experimental group. In this regard, Doppelt et al (2008) had similar findings in their study and stated that STEM education was effective on academic success and the interests. As for control group, there was no statistically significant difference between the pre and posttests results of the control group. Regarding this finding, in their study based on studying the effects of STEM education on the science laboratory classes, Yıldırım and Altun (2015) observed that there was no statistically significant difference regarding to academic success of the control group students.

The answers given to the questions in success test were analyzed in detail. Both in control and experimental groups, the number of correct questions from pre to post tests were nearly the same. However, generally, the number of correct answers by experimental group were higher than that of control group. Such a case can be interpreted in terms of the fact that STEM education is effective in the high level questions of Bloom taxonomy.

As for scores regarding attitude towards STEM, there was no statistically significant difference between the experimental and control groups. Between pre- and post- test results of experimental group, there was a statistically significant difference. As for post-test results, again there was a statistically significant difference in experimental group; however, there was no difference in the post-test results of the control group. In their studies on scientific processing skill and attitude towards science of 5th grade students based on STEM activities, Yamak, Bulut, and Dündar (2014) reached similar results.

Finally, it was found that STEM activities had a positive effect on the success of 5th grade students and increased their attitudes towards STEM. When the relevant studies in the literature were reviewed, it was seen that most of them were about science lessons. In this aspect, it is recommended that further studies would focus on the effects of STEM implementation in other courses such as mathematics. Also, in the studies, the time span was short and limited to one certain topic. Thus, further studies may design more comprehensive STEM implementation and investigate the effects of longer-term implementation on academic success. By covering extensive scope, the effect of STEM implementation on different affective variables could be examined in detail.

**Etik Kurul Belgesi:** Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul izni alınmamıştır.

## **Araştırma Makalesi**

# **ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ BECERİLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

## **EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL SOCIAL STUDIES COURSEBOOKS IN TERMS OF SKILLS**

**Nalan ALTAY**

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Manisa, Türkiye  
e-posta: nalankoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0807-7494

Başvuru Tarihi: 04.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 17.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.805054

**Atıf/Citation:** Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 276-297.

### **Öz**

Öğretme-öğrenme sürecinde kazanılan beceriler öğrencilerin tüm yaşamları boyunca karşılaştıkları durumları ve olayları doğru değerlendirmeleri için gerekli yeteneklerdir. Sosyal bilgiler öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak toplam yirmi yedi beceri yer almaktadır. Beceri öğretimi günümüzde doğrudan bilgi öğretiminden çok daha işlevsel hale gelmiştir. Bu çalışma 2020-2021 Eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm okullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarında becerilerin yer alma durumunu ortaya koymak için yapılmıştır. 5.,6. ve 7.sınıf ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarından birer tane kitap tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma olarak hazırlanmış, betimsel çalışma olarak desenlenmiştir. Söz konusu ders kitapları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz birimi kazanımlar olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda sosyal bilgiler öğretim programına kıyasla, her üç sınıfta da incelenen ders kitaplarının beceri öğretimi konusunda daha zengin bir içerik taşıdığı görülmüştür. Ancak ders kitaplarında becerilerin öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kimi beceriler çok sık işlenirken, kimi beceriler çok az yer almış veya hiç yer almamıştır. Programda belirtilen becerilerin sınıf düzeyine de dengeli ve oranlı dağılmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, ders kitapları, beceri eğitimi

### **Abstract**

The skills acquired in the educational process are the skills required for students to correctly evaluate the situations and events they encounter throughout their lives. A total of twenty-seven skills have been involved in the social studies curriculum in accordance with the Turkey Competencies Framework. Skills teaching has become much more functional than direct knowledge teaching today. This study was conducted to reveal the inclusion of skills in social studies textbooks in all schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year. One course book for each grade, 5th, 6th, and 7th grades, for the social studies course was selected by random sampling method. The research was prepared as qualitative research and designed as a descriptive study. These textbooks were analyzed by the content analysis method. The unit of analysis is determined as gains. As a result of the analysis, it was seen that the textbooks examined in all three classes had a richer content compared to the skills in the social studies curriculum. However, it has been observed in the textbooks that the skills are not evenly distributed in the learning areas. While some skills were studied very frequently, some skills were little or not included.

Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi, 276-297.

It was observed that the skills specified in the program were not evenly and proportionately distributed across the class level.

**Keywords:** Social studies, textbooks, skills training

## GİRİŞ

Ders kitaplarının tarihçesi Eski Mısır'a kadar uzanmakla beraber Batıda çocuklara yönelik ilk ders kitapları 813 yılında yazılmış ve eğitim-öğretim sürecinde en etkili materyal olarak kabul edilmiştir (Tenekeci ve Dursun, 2019). Ders kitapları, o derste kullanılan ve dersin işleme sürecindeki temel materyal olup (Durakoğlu ve Coşkun, 2019); öğrencilerin yaş ve bilgi düzeyleri göz önüne alınarak bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine uygun beceriler kazandıran; metin içeriği zengin, öğretim programı temel alınarak hazırlanmış kaynaklardır (Çeçen ve Çiftçi, 2003). Ders kitapları, öğretim programlarındaki kazanımların planlı ve düzenli bir biçimde işlendiği, dersin amaçları doğrultusunda öğrencileri yönlendiren ve eğiten, ana kaynaktır (Ünsal ve Güneş, 2002). Hem öğretmen hem öğrenci hem de veliler için o dersin öğretiminde adeta başucu kaynağı olan ders kitaplarında dersin amaçları, içeriği, kazanımların hangi etkinliklerle kazandırılacağı yer almaktadır. Nitekim Kılıç ve Seven (2003)' e göre öğretmenlerin önemli bir kısmı ders içeriğini, amacını, etkinlikleri ve uygulanabilecek yöntemleri ders kitaplarından yararlanarak belirlemektedir (Akt. Uzuntiryaki ve Boz, 2006). Ders kitaplarının bir başka işlevi ise ait oldukları ülkenin sosyal, ekonomik, kültürel ve ideolojik özelliklerini yansıtmaları ve bunları destekler nitelikte olmasıdır. Özellikle tarih, vatandaşlık ve sosyal bilgiler ders kitapları, vatandaşların hak ve yükümlülüklerinin önceliğini belirtmekte, devletin din, laiklik gibi olgulara bakışını yansıtmaktadır. Bu dersler o ülkenin tarihini, milliyetçilik algısını, yönetim anlayışını ve ülkeler arası ilişkilerdeki politikasını ortaya koymaktadır (Osmanoğlu, 2019).

Bir ders kitabı ait olduğu öğretim programına uygun olarak hazırlanır; öğretim programında belirtilen temel felsefe, amaçlar, beceriler, değerler, ölçme- değerlendirme yaklaşımları çerçevesinde yazılır. Her bir öğrenme alanındaki kazanımlar ait oldukları sınıf düzeyine uygun biçimde işlenir. Bu yapılırken o kazanıma uygun kavram, beceri ve değerler de işleniş içinde öğrencilere aktarılır. Dolayısıyla ders kitapları hazırlanırken öğrencinin bütün bir yaşam boyu taşıyacağı ve o kazanımlarla ilgili değerlerin ve becerilerinin uygun biçimde ele alınması gerekir. Bu nedenle ders kitabı yalnız bilgiyi aktarmamalı, bu bilgileri programda belirlenen değerler ve becerilerle birlikte ele alarak, bunları harmanlayarak öğrenciye aktarmalıdır.

Beceri, öğrencilerde öğrenme süreci boyunca kazandırılması veya geliştirilmesi hedeflenen, bilgi ve performans gerektiren yeteneklerdir (Gömlüksiz ve Kan, 2009). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yirmi yedi beceri yer almaktadır. Bu beceriler şunlardır: Araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, empati, finansal okuryazarlık, girişimcilik, gözlem, harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, konum analizi, medya okuryazarlığı, mekânı algılama, öz denetim, politik okuryazarlık, problem çözme, sosyal katılım, tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, yenilikçi düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri.

- 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilerden biri olan araştırma becerisi, bir problemin sistematik ve planlı çözümünü kapsar. Bu



beceriye sahip öğrenciler nasıl öğreneceklerini öğrenirler (Dilbaz, Yelken ve Özgelen, 2016).

- Çevre okuryazarlığı, bireyin çevre ile ilgili konularda karar alma süreçlerine katılması ve bu kararları davranışa dönüştürmesidir (Şahin, Ünlü ve Ünlü, 2016).
- Değişim ve sürekliliği algılama becerisi, evrenin sürekli bir değişim içinde olduğu ve değişimin süreklilik gösterdiği bilgisini içermektedir. Öğrencilerin yaşadıkları toplumu analiz etmede geçmiş, bugün ve geleceğin ilişki içinde olduğunu anlayabilecekleri değişim ve sürekliliği algılama becerisi sosyal bilgiler dersinde kazandırılır (Çelik, Karadeniz ve Cabul, 2018).
- Dijital okuryazarlık, internet üzerinden bilgiye erişme, bilgiyi değerlendirme becerisi olarak da tanımlanır. Dijital okuryazarlık dijital kaynakları fark etme, onlara erişme ve yönetme, değerlendirme, yeni bilgiler ve ifadeler oluşturabilme ve diğer bireylerle iletişim kurma becerisidir (Martin, 2005'den akt. Duran ve Özen, 2018).
- Eleştirel düşünme becerisi, öğrencinin araştırarak, bilginin doğruluğunu sorgulayıp, değerlendirerek çevresindeki bilgi, mesaj ve iletilere eleştirel bakabilmesidir. Eleştirel okuma becerisi gelişen bireylerin sorgulama bilinci gelişmiştir (Özensoy, 2011).
- Bireyin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini anlayabilme yeteneği olan empati, iyi bir gözlem gücü gerektirmektedir. Empati yeteneği gelişmiş bireylerde kişiler arası ilişkilerde benmerkezci yaklaşımda azalma ve sosyal becerilerde artış görülür (Yılmaz, 2016).
- Finans literatüründe yeni bir kavram olarak ortaya çıkan finans okuryazarlığı; finansal yeterlilik, finansal farkındalık, finansal iç görü ve ekonomik okuryazarlık şeklinde kullanılmaktadır. Finans okuryazarlığı, finans bilgisine sahip, bu bilgiyi davranış ve tutumlarına yansıtmak ve finansla ilgili konularda doğru karar alma yetisi taşımak olarak tanımlanabilir (Bozkurt, Toktaş ve Altınar, 2019).
- Başlangıçta ekonomi bilimi ile ilgili bir kavram olan girişimcilik, değer ortaya koymak için fırsatların yaratılıp, bu fırsatlardan yararlanabilmek için değişik kaynakların bir araya getirildiği bir süreci kapsar. Bu bağlamda girişimci birey yenilikçi, cesur, yaratıcı ve fırsatlara karşı risk almayı göze alan bireylerdir (Uygun ve Er, 2016).
- Hem bir yöntem hem de bilgi edinme aracı olan gözlem; olay, olgu, nesne veya gerçeğe ulaşmak için yapılan inceleme ve izleme tekniği olarak ifade edilebilir (Altunbay, 2017).
- Harita okuryazarlığı, haritalarda kullanılan renkler, işaretler, semboller gibi haritada bulunan unsurlardan yola çıkarak harita hakkında yorum yapabilme, çıkarımda bulunabilme yetisidir (Akengin, Tuncel ve Cender, 2016).
- Öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumun etkili bir üyesi olmaları bakımından etkin bir ders olan sosyal bilgiler dersinde hukuk okuryazarlığı, demokrasiyi benimsemiş bir toplumda haklarını ve sorumluluklarını bilen, kullanan ve bunlar için gerektiğinde yasal süreçleri takip edebilme yetisine sahip olmaktır (Çengelci ve Bursa, 2020).
- İnsanlar arası etkileşimin temel yapısını oluşturan iletişim becerisi dinleme, olay ve durumlara başkalarının bakış açısıyla yaklaşabilme, onları anlayabilme yoluyla sözlü ya da sözsüz olarak karşısındakine mesaj gönderebilme yetisidir (Kaya, Çiftçi ve Gökdemir, 2019).

- Grup halinde çalışma, öğrenmeyi öğrenme, empati yapma gibi yeterliliklerle iç içe olan iş birliği ise farklı bakış açısıyla olayları değerlendirme, tartışmayı öğrenme, farklı fikirlere saygı duyma yetisidir (Baştürk ve Bektaş, 2019).
- Kalıp yargı bir grup veya kişiye yönelik sabit düşünce iken, ön yargı bir kişi veya gurubun olumsuz veya yetersiz olduğuna dair inanç olarak ifade edilir (Tutkun ve Koç, 2008).
- Kanıt kullanma becerisi ile öğrenciler karşılaştıkları bilgilere şüphe ile yaklaşır, güvenilirlikleri sorgularlar; onları farklı bakış açıları ile inceleyip, bilgiyi öğrenirken kanıtlar kullanırlar (Sağlam ve Bilgiç, 2018).
- Öğrencilerin yaşamlarında önceliklerini kurgulayıp, geliştirmeleri, düşüncelerini eyleme geçirmeleri ve bu yönde strateji geliştirmelerini kapsayan karar verme becerisi, iki veya daha fazla seçenek arasında uygun tahmini yapıp, geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilme yetisini içerir (Çakmakçı ve Özabacı, 2013).
- Dünya üzerinde bir yerin hem enlem ve boylam gibi matematiksel verilerle hem de bazı özel nitelikleri kapsamında konumunu belirleme coğrafi konum olarak adlandırılır. Dolayısıyla bir yerin özel ya da matematiksel verilere dayalı olarak konumunu analiz edebilme yetisi konum analizi becerisi olarak nitelendirilebilir.
- Medya okuryazarlığı, medya araçlarına erişme, medya araçlarını anlama, eleştirel gözle değerlendirme becerisi olup, farklı yapılarıdaki mesajlara ulaşma, onları analiz etme ve değerlendirme ile mesaj oluşturma bileşenlerinden oluşur (Çeliköz ve Çeliköz, 2018).
- Mekân algılama becerisi, tarihi olayların geçtiği yerleri söyleme ve harita üzerinde gösterme, haritaları yorumlayabilme, tarihî olayları zihninde canlandırabilme, zaman içinde mekandaki değişimleri algılama, mekân ile kültür arasında ilişki kurabilme gibi becerileri kapsar (Aydoğan ve Karabağ, 2020).
- Bireyin kendisi ile dünya arasında olumlu ilişki geliştirebilmek amacıyla duygu, düşünce ve davranışlarını geliştirme potansiyeli öz denetim olarak nitelendirilir (Akkuş Çutuk, 2020).
- Politik okuryazarlık becerisi, öğrencilerin politik sistem dahilinde sistem içerisinde alınan kararlara etkin katılabilme becerisidir (Görmez, 2018). Bireyin günlük yaşamında karşılaştığı sorunların çözümüne ilişkin çözüm yolları geliştirme becerisidir (Kazu ve Ersözlü, 2008).
- Sosyal katılım, insanlar için bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal organizasyonlar arasındaki ilişkileri anlama, toplumsal ihtiyaçları karşılamak için fikirler üretme becerisidir (Karatekin, Kuş ve Merey, 2014).
- Verilerin görselleştirildiği tablo, grafik ve diyagramları okuyabilme becerisi ile öğrenciler konu ile ilgili daha derin fikir ve bilgi sahibi olurlar (Akgün ve Özkar, 2017).
- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, kültür ve kimliğin yapıcı unsuru ve özünü oluşturan dili ideal anlamda güzel ve doğru kullanmak becerisidir (Aktaş, 2010).
- Yenilikçi düşünme, bireyin yeni fikirleri benimseme, yeniliklere ayak uydurma; yeni geliştirilmiş düşüncelerin uygulanmasına yol açan bilişsel bir süreçtir (Deveci ve Kavak, 2020).
- Tarihi birbirinden kopuk olgular yığını olarak algılamanın önüne geçen zaman ve kronolojiyi algılama, tarihsel olayları belli bir sıra haline koyarak sebep- sonuç ilişkileriyle kavrama becerisidir (Sağlam, Tınmaz ve Hayal, 2015).

Sosyal bilgiler eğitimi alanyazınında beceri eğitimi ile ilgili pek çok çalışma yer almaktadır. Akpınar ve Bilgili (2018) sosyal bilgiler 6. sınıf öğretim programında yer alan kazanımlar ile öğrenme alanlarında verilen kavramlar ve becerilerin birbiriyle uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2020) sosyal bilgiler öğretim programında iletişim, iş birliği, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, öz denetim ve problem çözme becerilerinin öğretiminde toplam 56 oyun tespit etmiştir. Sosyal bilgiler ders kitapları üzerine yapılan bir çalışmada 6. sınıf ders kitaplarındaki metinlerde en fazla yer alan beceri konum ve koordinat belirleme becerisi; 7.sınıf ders kitabındaki görsellerde en fazla yer alan beceri ise harita okuma ve yorumlama becerisidir (Aksoy ve Sönmez, 2012). Aydemir (2017) ise ders kitaplarında Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan becerilere yeterli düzeyde yer verilmediğini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmanın bulgularında ise öğretmenlerin beceri öğretimine yönelik olumlu görüşleri olmasına rağmen bunu uygulamaya geçirmedikleri saptanmıştır (Öztürk ve Mutlu 2017). Karasu Avcı ve Faiz (2018) ise 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında değer ve becerileri Etkin Yurttaşlık öğrenme alanı içinde araştırmışlar; ders kitaplarında, programda kazandırılması hedeflenen becerilerin yanı sıra başka beceriler de tespit edilmiştir. Alanyazında başka bir çalışmada Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017), 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilerin ders kitaplarında yer verilme durumunu incelemiştir. Bu çalışma ise 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilerin 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulacak olan ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alma durumu nedir, sorusuna yanıt aramak için yapılmıştır.

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili açıklamalar sunulmuştur.

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan 27 becerinin ortaokul ders kitaplarında işleme durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Bu nedenle bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlemiştir. Durum çalışması, zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumun çoklu kaynakları içeren gözlem, görüşme, doküman, rapor gibi veri toplama araçları ile derinlemesine incelendiği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama araçları sosyal bilgiler ders kitaplarıdır. 2020-2021 eğitim -öğretim yılında ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarına Milli Eğitim Bakanlığına ait EBA platformundan ulaşılmıştır. 5. ve 6. sınıflara ait ikişer, 7. sınıfa ait üç ders kitabı olduğu tespit edilmiştir. Bu ders kitaplarından her bir sınıf düzeyini temsilen bir adet ders kitabı tesadüfi örnekleme seçilmiştir. Tesadüfi örnekleme bir örneklemden yola çıkarak geniş bir popülasyona genelleme yapılmasına olanak verir; aynı zamanda seçim yanlılığını da kontrol altına alır (Patton, 2018). Çalışmada kullanılan veriler ders kitapları doküman oldukları için etik kurul izni gerekmemiştir. Çalışmada veri olarak kullanılan ders kitapları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışmada Veri Olarak Kullanılan Ders Kitapları*

| Sınıf | Yazar- yazarlar  | Yayınevi               |
|-------|--|------------------------|
| 5     | Erhan Şahin  | Anadol Yayıncılık      |
| 6     | Cengiz Yıldırım, Fatih Kaplan, Hayriye Kuru, Mukaddes Yılmaz | Milli Eğitim Bakanlığı |
| 7     | Hikmet Azer  | Ekoyay                 |

### Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu yöntemle araştırmacının yaptığı, birbirine benzeyen ifadeleri kavramsallaştırmak, bunları oluşturulan temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılabilir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi nitel çalışmalarda belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin içerisindeki verilerin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenbilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir: 2018 sosyal bilgiler öğretim programında beceriler bölümü incelenmiş beceri kontrol listesi oluşturulmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenerek, öğrenme alanlarında hangi becerilerin öğretileceği tespit edilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları ve numaraları şu şekildedir:

1. Öğrenme alanı: Birey ve Toplum
2. Öğrenme alanı: Kültür ve Miras
3. Öğrenme Alanı: İnsanlar, yerler ve Çevreler
4. Öğrenme Alanı: Bilim, Teknoloji ve Toplum
5. Öğrenme Alanı: Üretim, Dağıtım ve Tüketim
6. Öğrenme Alanı: Etkin Vatandaşlık
7. Öğrenme Alanı: Küresel bağlantılar

2018 yılına ait Sosyal bilgiler öğretim Programı ile 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitaplarına ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden indirilen dokümanların orijinal olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra becerilerin içeriği, kapsamı ve alt becerileri incelenmiştir. Ders kitapları araştırmacı tarafından birkaç kez okunup incelenmiş ve kazanımların içeriğinde hangi beceri veya becerilerin yer aldığı not edilmiştir. Sayısallaştırma aşamasında ise her bir kazanım altında yer alan analiz birimlerine uygun olarak değerlendirilme yapılmıştır. Elde edilen veriler tablo haline getirilerek, her bir sınıf düzeyinde sunulmuştur. Çalışma ilgili ders kitaplarının tüm öğrenme alanlarını kapsamakta olup; yalnızca ünite değerlendirme soruları ile öğrenme alanı (ünite) kapakları çalışmaya dahil edilmemiştir. Analiz birimi ise kazanımlar olarak belirlenmiştir.

Geçerlilik, araştırmanın doğruluğudur; iç geçerlilik, araştırma sürecinin tasarımıyla hiçbir hata olmadığı anlamına gelir (Neuman, 2010). Nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmanın tutarlılığı olarak adlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada bulguların tutarlılığının sağlanması amacıyla araştırmacı, ders kitaplarını birkaç kez okumuş, derinlemesine inceleme olanağı bulmuş ve konuyla ilgili alanyazını taramıştır. Öğretim programlarında yer alan becerilerle ilgili uygun açıklamalara yer verilmiştir. Nitel araştırmaların dış geçerliği araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğidir (Neuman, 2010). Verilerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet

sitesinden alınması dış geçerliliği sağlamaktadır. Ayrıca ders kitabındaki becerilerle ilgili örneklere de yer verilmiştir.

## BULGULAR

2018 Sosyal bilgiler öğretim Programında yirmi yedi beceri yer almaktadır (MEB, 2018). Bu becerilerin verileceği öğrenme alanları öğretim programının kazanımlar bölümünde açıklanmıştır. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında edinilmesi gereken becerilerin öğrenme alanlarına dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Kazanımlarda Edinilmesi Gereken Becerilerin Dağılımı*

| Sınıf  | Öğrenme Alanı                                     |   |  |                                 |   |   |   | Toplam |
|--------|---|---|--|---------------------------------|---|---|---|--------|
|        | 1   | 2   | 3  | 4.                              | 5   | 6   | 7   |        |
| 5      | Sosyal katılım                                    | Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı, Araştırma | Harita okur yazarlığı, Çevre okur yazarlığı; Gözlem                      | Özdenetim, Dijital okuryazarlık | İşbirliği, Yenilikçilik, Girişimcilik, Araştırma                          | Araştırma, Sosyal katılım   | Yaratıcılık, Araştırma                              | 11/14  |
| 6      | Eleştirel düşünme, Zaman ve kronoloji yi algılama | Zaman ve kronoloji yi algılama                        | Mekânı algılama, Harita okur yazarlığı                                   | Yenilikçilik Araştırma          | Yenilikçilik, Girişimcilik Araştırma                                      | Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı, Politik okur yazarlık | Eleştirel düşünme, Araştırma                        | 11/13  |
| 7      | İletişim, Medya okur yazarlığı                    | Kanıt kullanma  | Kanıt kullanma, Problem çözme, Tablo grafik, diyagram çizme ve yorumlama | Zaman ve kronolojiyi algılama   | Araştırma, Zaman ve kronolojiyi algılama; Değişim ve sürekliliği algılama | Problem çözme   | İşbirliği, Kalıp yargıları fark etme; Problem çözme | 10/14  |
| Toplam | 5   | 4   | 8  | 5                               | 6/10  | 5   | 6/7   |        |

Buna göre Tablo 2’de görüldüğü gibi 5. sınıfta toplam on dört beceri yer almakta; ancak üç becerinin birden fazla öğrenme alanında öğretilmesi istenmektedir. Bu nedenle 5.sınıfta toplam on bir becerinin öğretilmesi hedeflenmektedir (Sosyal katılım, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı, araştırma, harita okuryazarlığı; çevre okuryazarlığı, gözlem, özdenetim; dijital okuryazarlık, iş birliği, yenilikçilik, girişimcilik, sosyal katılım, yaratıcılık). 6. sınıf düzeyinde on üç beceri yer almakta, bu becerilerin de ikisi birden fazla öğrenme alanında bulunmaktadır. Bu nedenle 6. sınıf düzeyinde toplam on bir becerinin öğretilmesi hedeflenmektedir (Eleştirel düşünme, zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, harita okuryazarlığı, araştırma, girişimcilik, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı, politik okuryazarlık). 7. sınıf düzeyinde on dört beceri ifadesi yer almakta; ancak bunların dördü birden fazla öğrenme alanında öğretilmektedir. Bu nedenle 7.sınıf düzeyinde de toplam on beceriye yer verilmektedir (İletişim, medya okuryazarlığı, kanıt kullanma, problem çözme, tablo grafik, diyagram çizme ve yorumlama, zaman ve kronolojiyi algılama, araştırma; değişim ve sürekliliği algılama, iş

birliği; kalıp yargıları fark etme). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programında öğrenme alanı bazında en fazla beceri 3. öğrenme alanı olan İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer almaktadır. Kültür ve Miras öğrenme alanı en az becerinin öğretilmesinin hedeflendiği öğrenme alanıdır. Diğer bir bulgu ise ortaokul sosyal bilgiler öğretim programında (5., 6. ve 7. sınıflar) empati, finansal okuryazarlık, karar verme, konum analizi becerilerine yer verilmemesidir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında işlenen becerilerin sınıf ve öğrenme alanlarına dağılımı Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.  
*Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında İşlenen Becerilerin Sınıf ve Öğrenme Alanlarına Dağılımı*

| Beceriler                                    | Öğrenme Alanı |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | Toplam |   |    | Toplam |
|--|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--------|---|----|--------|
|  | 1             |   |   |   |   |   |   | 2 |   |   |   |   |   |   | 3 |   |   |   |   |   |   | 4      |   |    |        |
|  | 5             | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 |        |   |    |        |
| Araştırma                                    | 3             |   |   | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |   |   | 2 |   |   | 1      | 7 | 3  | 25     |
| Çevre okuryazarlığı                          |               | 1 |   | 1 |   |   | 2 | 1 |   |   | 1 |   | 1 |   |   |   |   |   | 1 | 3 | 4 | 1      |   | 8  |        |
| Değişim ve sürekliliği algılama              | 2             | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 |   |   |   | 1 | 2 | 1 | 2 |   |   | 1 | 1 |   |   | 7 | 4 | 9      |   | 20 |        |
| Dijital okuryazarlık                         |               |   | 1 | 1 |   | 1 | 3 |   | 1 | 2 |   | 1 |   | 1 | 1 |   |   |   |   | 7 |   | 4      |   | 10 |        |
| Eleştirel düşünme                            |               |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |        | 1 | 1  |        |
| Empati                                       |               | 1 | 1 |   |   | 1 |   |   | 1 |   |   | 1 |   |   |   | 1 | 1 |   |   |   | 2 | 5      |   | 7  |        |
| Finansal okuryazarlık                        |               |   |   |   |   |   |   |   |   | 2 | 1 |   | 1 |   |   |   |   | 2 | 2 | 1 | 5 | 3      | 1 | 9  |        |
| Girişimcilik                                 |               |   |   |   |   |   |   |   | 1 |   |   | 2 | 2 |   |   | 1 |   |   |   | 3 | 3 |        |   | 6  |        |
| Gözlem                                       |               |   |   |   | 1 | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 | 1 | 1      |   | 2  |        |
| Harita okuryazarlığı                         |               |   |   | 1 | 4 | 3 | 3 | 5 | 2 |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 |   | 4 | 1 | 5      |   | 19 |        |
| Hukuk okuryazarlığı                          | 1             | 1 |   |   | 1 | 1 |   |   | 1 |   | 1 |   |   | 1 | 2 | 3 | 3 |   | 1 | 4 | 8 | 4      |   | 14 |        |
| İletişim                                     |               | 1 | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 |   | 1 | 1      | 1 | 3  |        |
| İş birliği                                   |               | 1 |   |   |   |   |   |   | 1 |   |   | 1 |   |   |   |   |   | 1 | 1 | 1 | 3 | 2      | 1 | 6  |        |
| Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme           |               | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1      |   | 4  |        |
| Kanıt kullanma                               |               |   |   |   |   | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |        | 1 | 1  |        |
| Karar verme                                  |               |   |   |   |   | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 |   |        | 2 | 1  |        |
| Konum analizi                                |               |   |   |   |   |   | 1 | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 | 1 |        |   | 2  |        |
| Medya okuryazarlığı                          |               |   | 1 |   |   |   |   |   |   | 1 | 1 |   |   |   |   |   |   |   | 1 |   | 1 | 2      | 1 | 4  |        |
| Mekânı algılama                              |               |   |   |   | 1 |   |   |   | 2 |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 |   |   | 2      | 2 | 4  |        |
| Öz denetim                                   |               |   |   |   |   | 1 | 1 |   |   | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 2 |   | 1      |   | 3  |        |
| Politik okuryazarlık                         | 1             | 1 | 1 |   | 1 | 2 |   |   |   | 1 |   |   | 1 |   | 4 | 3 | 2 |   | 1 | 6 | 6 | 4      |   | 18 |        |
| Problem çözme                                |               |   |   |   |   | 1 |   |   |   |   |   | 1 |   |   |   |   |   | 1 |   |   |   | 1      | 2 | 3  |        |
| Sosyal katılım                               | 1             | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 1 | 1 |   |   |   |   | 2 | 1 | 1      |   | 4  |        |
| Tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama |               |   |   |   |   |   |   | 1 | 1 |   |   |   | 1 |   |   |   |   |   |   |   | 2 | 1      |   | 3  |        |

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma | 1 | 1 |   | 1 | 1 |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   | 2 | 2 |   | 4 |   |    |
| Yenilikçi düşünme                        |   |   |   |   |   | 1 |   |   | 1 | 1 | 1 | 1 |   | 2 |   |   |   |   |   |   | 2 | 2 | 3 | 6 |    |
| Zaman ve kronolojiyi algılama            |   | 1 |   | 3 |   | 1 |   |   |   |   | 2 |   |   | 1 |   |   | 1 |   |   |   | 3 | 1 | 5 | 9 |    |
| Toplam                                   |   | 9 | 1 | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 9 | 1 | 8 | 9 | 8 | 8 | 1 | 1 | 9 | 6 | 8 | 7 | 6 | 7 | 6 | 6 | 19 |
|  |   |   | 1 |   | 3 | 1 | 3 | 3 | 0 |   | 1 |   |   | 0 | 1 |   |   |   |   |   | 3 | 5 | 8 | 6 |    |

Ders kitaplarında Tablo 3’de görüldüğü gibi incelenen toplam üç kitapta 196 kez becerilere yer verildiği tespit edilmiştir. En fazla araştırma becerisine yer verilmiş, bunu değişim ve sürekliliği algılama ve harita okuryazarlığı becerileri izlemiştir. İncelenen üç ortaokul sosyal bilgiler ders kitabında eleştirel düşünme, karar verme, kanıt kullanma, konum analizi, gözlem, problem çözme becerileri en az işlenen becerilerdir.

5. sınıf düzeyinde en fazla araştırma becerisine yer verilmiş; daha sonra değişim ve sürekliliği algılama ve dijital okuryazarlık becerileri ele alınmıştır. 5. sınıf düzeyinde yazılan ders kitabında yedi beceriye (kanıt kullanma, karar verme, mekan algılama, tablo ve diyagram analizi, problem çözme, empati ve medya okuryazarlığı becerileri) hiç yer verilmemiştir. Bununla beraber konum analizi, kalıp yargı ve ön yargıları sorgulama, politik okuryazarlık, gözlem, iletişim ve tablo, diyagram ve grafik çizme ve yorumlama becerileri (altı beceri) en az işlenen becerilerdir. 6. sınıf ders kitabında harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı ve araştırma becerisi en sık işlenen beceri iken, kanıt kullanma, iletişim, problem çözme, karar verme, öz denetim, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık becerileri hiçbir kazanımda işlenmemiş; iletişim, sosyal katılım, zaman ve kronolojiyi algılama becerileri yalnızca bir kez işlenmiştir. İncelenen 7. Sınıf ders kitabında değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, empati, harita okuryazarlığı becerileri en sık işlenen beceri iken, girişimcilik, konum analizi, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerine yer verilmemiştir. Öte yandan on iki becerinin birer kez işlendiği tespit edilmiştir (çevre okuryazarlığı, eleştirel düşünme, finansal okuryazarlık, gözlem, iletişim, iş birliği, kalıp yargı ve ön yargıları sorgulama, kanıt kullanma, medya okuryazarlığı, öz denetim, sosyal katılım ve tablo, diyagram ve grafik çizme ve yorumlama becerileri)

Tüm ders kitapları içinde 5. sınıf ders kitabı en fazla beceri öğretimini hedefleyen ders kitabı iken 6. sınıf ders kitabı en az beceriye yer veren ders kitabıdır. Öte yandan en fazla beceri öğretimi 5. sınıf ders kitabında İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Etkin Yurttaşlık, Birey ve Toplum; Kültürel Miras öğrenme alanlarıdır. 6. sınıf ders kitabı İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Birey ve Toplum, Kültürel Miras öğrenme alanlarında sıklıkla beceri eğitimini işlemiştir. 7. sınıf ders kitabı Kültürel Miras ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında becerilere sıklıkla yer vermiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı becerisine yönelik 6. sınıf ders kitabının 20. sayfasında yer alan metinde Türkçeyi doğru kullanma üzerine yazılan metin, onu destekleyen görsel ve etkinlik sorusu verilmiştir.

Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi, 276-297.



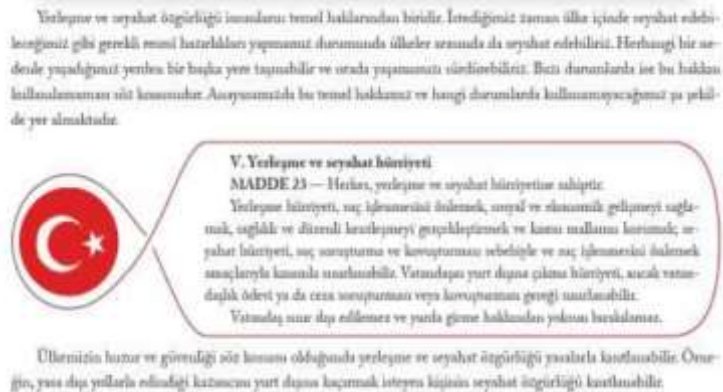
Şekil 1. Türkçenin Doğru, Güzel ve Etkili Kullanımı Becerisine İlişkin Ders Kitabı Metni

Şekil 2’de görüldüğü gibi 7. sınıf ders kitabının 138. sayfasında verilen etkinlikte Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilim insanlarının tarih şeridi üzerinde gösterilmesi istenmiştir. Bu etkinlik zaman ve kronolojiyi algılama becerisini öğretmeye yöneliktir.



Şekil 2. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisine İlişkin Ders Kitabı Metni

Şekil 3’te görüldüğü gibi 7. sınıf ders kitabının 118. sayfasında yerleşme ve seyahat özgürlüğü ile ilgili yapılan açıklama, bu açıklamanın ilgili anayasa maddesi ile desteklenmesi hukuk okuryazarlığını geliştirmeye yöneliktir.

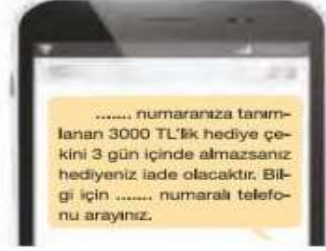


Şekil 3. Hukuk Okuryazarlığı Becerisinin İşlendiği Ders Kitabı Metni



Şekil 4'te görüldüğü gibi 5. sınıf ders kitabının 102. sayfasında genel ağın kullanılması sürecinde dikkat edilecek önemli noktaların açıklanması, ve genel ağ üzerinden yapılan hırsızlıklarla ilgili örnek verilmesi dijital okuryazarlık becerisini geliştirmeye yöneliktir.

- Sanal ortamda telefon numarası, aile bireylerinin adı, doğum yeri gibi kişisel bilgiler paylaşılmamalıdır.
- Telefonla arayan kişilere kendilerini nasıl tanıtlarsa tanıtımlar kimlik ve kredi kartı bilgileri verilmemelidir. Değerli ürünlerin sanal ortamda bedava teklif edilmesine aldanılmamalıdır. Bu kişiler size bu ürünleri göndermek vaadiyle kişisel bilgilerinizi isteyebilir. Bu ve benzeri davranışları yapan kişiler hukuki yaptırımlara karşılaşırlar.



Şekil 4. Dijital Okuryazarlık Becerisinin İşlendiği Ders Kitabı Metni

Şekil 5'te görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabının 137. sayfasında medyada akıllı işaretlere yer verilmesi medya okuryazarlığı becerisinin öğretilmesine yöneliktir.



Şekil 5. Medya Okuryazarlığı Becerisi İle İlgili Ders Kitabı Metni

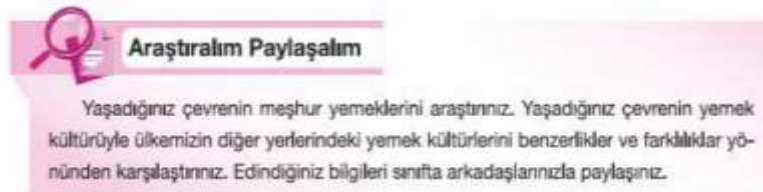
Şekil 6'da görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabının 52. sayfasında Türklerin Orta Asya'dan göç yollarını gösteren akış (flow) haritası ve harita ile ilgili sorulan soru, harita becerisini geliştirmeye yöneliktir.



1. Haritadan faydalanarak Türklerin hangi yönlere ve bölgelere göç ettikini söyleyiniz.

Şekil 6. Harita Okuryazarlığı Becerisine İlişkin Ders Kitabı Etkinliği

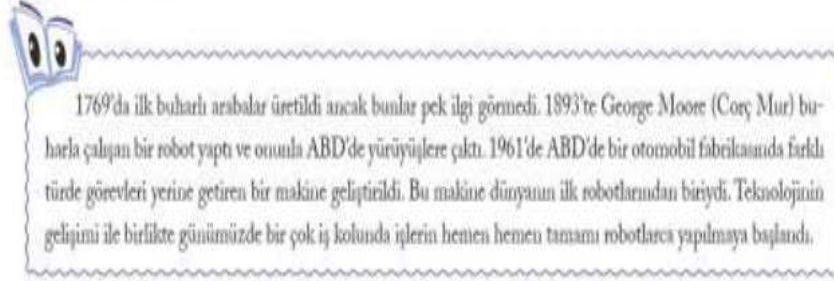
Şekil 7'de görüldüğü gibi 5. sınıf ders kitabının 46. sayfasında öğrencilerin buldukları çevrede yemek kültürüne ilişkin araştırma yapmaları istenmektedir. Bu araştırma sonuçlarını diğer yörelerin yemek kültürleri ile karşılaştırmaları beklenmektedir. Bu etkinlik araştırma becerisini öğretmeye yöneliktir.



Şekil 7. Araştırma Becerisine İlişkin Ders Kitabı Metni

Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi, 276-297.

Şekil 8’de görüldüğü gibi 7. sınıf ders kitabının 142. sayfasında yer alan metin ilk buharlı arabaların icadı, buharla çalışan robotun yapımı, ardından çeşitli görevleri yerine getiren bir makine yapımı ve günümüzde robotların kullanımı belli bir sıraya konarak değişim becerisini kavratmaya yönelik bir metindir.



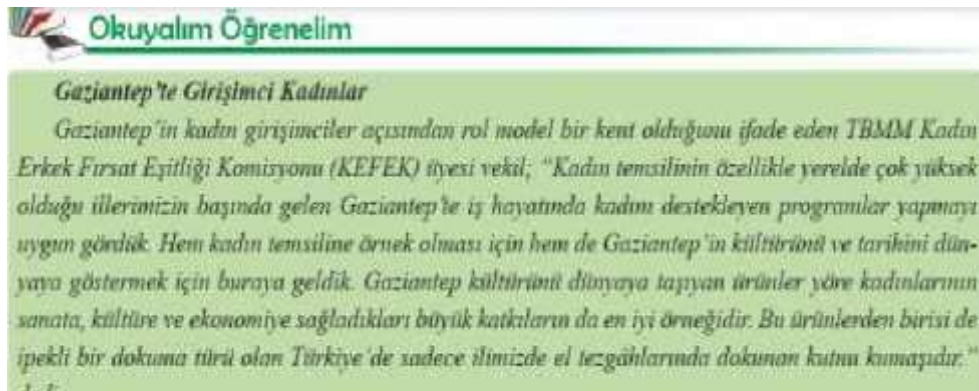
Şekil 8. Değişim ve Sürekliliği Anlama Becerisine Yönelik Ders Kitabı Metni

Şekil 9’da görüldüğü gibi 5. sınıf ders kitabının 26. sayfasında çocuk haklarına ilişkin açıklama ve örnekler politik okuryazarlık becerisine yöneliktir.



Şekil 9. Politik Okuryazarlık Becerisine İlişkin Ders Kitabı Etkinliği

Şekil 10’da görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabının 220. sayfasında girişimci kadınlarla ilgili genel ağ haberi girişimcilik becerisini işlemektedir.



Şekil 10. Girişimcilik Becerisine Yönelik Ders Kitabı Metni

Şekil 11’de görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabının 41. sayfasında etkinlikte geçen öğrenci konuşmaları çevre okuryazarlığı becerisini geliştirmeye yöneliktir.



Şekil 11. Çevre Okuryazarlığına İlişkin Ders Kitabı Metni

Şekil 12’de görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabının 38. sayfasındaki etkinlikte yer alan 2. soru empati becerisini geliştirmeye yöneliktir.

**2. Yardım alan aileler ve Sevgi Evlerindeki çocuklar neler hissetmiş olabilir? Söyleyiniz.**

Şekil 12. Empati Becerisine İlişkin Ders Kitabı Etkinliği

Şekil 13’te görüldüğü gibi 7. sınıf ders kitabının 110. sayfasında verilen etkinlik tablo, grafik ve diyagram çizme ve yorumlama becerisine yönelik hazırlanmıştır.



Şekil 13. Tablo, Grafik ve Diyagram Çizme ve Yorumlama Becerisine Yönelik Ders Kitabı Etkinliği

Şekil 14’te görüldüğü gibi 5. sınıf ders kitabının 148. sayfasında bilinçli tüketicinin davranışları ile ilgili okuma metni finansal okur-yazarlık becerisini öğretmeye yöneliktir.

Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi, 276-297.

• Televizyon, gazete ve Genel Ağ üzerinde yayınlanan reklamlardaki aldatıcı bilgilere inanmaz.

• Satın aldığı ürünün veya yararlandığı hizmetin fişini alır. Fazla ödeme yaptığında şüpheleniyorsa malın etiket fiyatı ile fiş üzerinde yazılı olan fiyatı karşılaştırır. Fişler sayesinde devletimiz, satılan ürün veya yararlanılan hizmetten elde edilen paranın vergisini satıcıdan almaktadır. Alışveriş sonrasında fiş alarak ülke ekonomisine katkıda bulunuruz.

• Gıda ürünlerini satın alırken üretim ve son kullanma tarihlerine dikkat eder. Son kullanma tarihi geçen ürünleri satın almaz.

|                                     |             |
|-------------------------------------|-------------|
| TARİH: 15/01/2017                   | SARFIYATI   |
| FİŞ NO: 45                          |             |
| KALINLIK                            |             |
| Kalem                               | 225 40,50   |
| ADAPTE                              | 18,50       |
| TOPKDV = 1,754                      |             |
| TOPLAM                              | 60,75       |
| 9,010                               | 40,74       |
| 819 410                             | 11,54 40,50 |
| 840 109                             | 000         |
| +726 124-90740 11/01/00 14:02 40:00 |             |
| ** FİSKAL KOPYA **                  |             |

Şekil 14. Finansal Okuryazarlık Becerisine İlişkin Ders Kitabı Metni

Şekil 15'te görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabının 19. sayfasında komşuluk ilişkileri üzerine yapılan açıklama ve sonrasında sorulan soru etkinliği iletişim becerisine değinmiştir.



**Komşuluk ilişkilerinin toplumsal birlik ve dayanışmaya katkıları hakkında neler söyleyebilirsiniz?**

Şekil 15. İletişim Becerisine Yönelik Ders Kitabı Etkinliği

Şekil 16'da görüldüğü gibi 6.sınıf ders kitabının 233. sayfasında Türkiye ile diğer ülkeler arasında kültürel alanda yapılan iş birliği örneği ve devamında yapılan etkinlik işbirliği becerisini kazandırmaya yöneliktir.

Üniversitenin temel görevi, "Orta Asya'nın ilim ve kültür merkezi olan tarihi Türkistan şehrini kalkandırmak" olarak belirlenmiştir. Ahmet Yesevi Üniversitesi Türkiye ile Kazakistan arasında kültür köprüsü görevi yapmaktadır. Üniversitelerde karşılıklı olarak binlerce öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Türkiye Türkçesiyle Uzaktan Eğitim Programlarının (TÜRTEP) koordinasyonu da Ankara'daki birimlerinden yürütülmektedir. Türkistan Uzaktan Eğitim Fakültesinin eğitim dili Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesidir.

Türkiye ve Türk Cumhuriyetleri ile kültürel, sosyal ve siyasi ilişkilerde üniversitelerin etkisini aşağıdaki kutucuklara yazınız.

Şekil 16. İşbirliği Becerisine Yönelik Ders Kitabı Metni

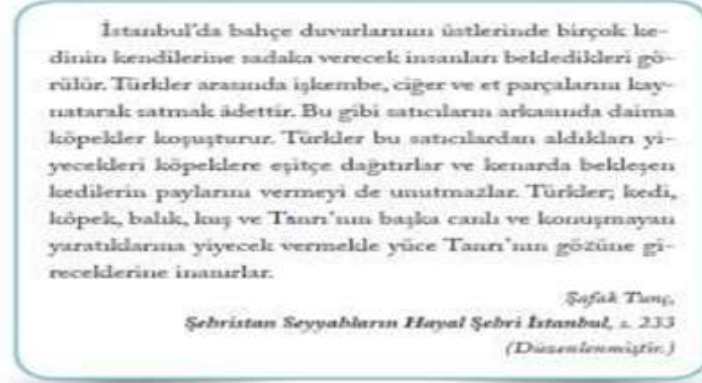
Şekil 17'de görüldüğü gibi 6. sınıf ders kitabının 27. sayfasında kalıp yargılarla ilgili açıklamalar ve sonraki sayfada yer alan etkinlik kalıp yargı ve ön yargıları fark etme becerisini geliştirmeye yöneliktir.

Toplumda oluşmuş kalıp yargılar, toplumdaki farklı cinsiyet, sosyoekonomik gruplara karşı olabileceği gibi farklı etnik, dini gruplara karşı da olabilir. Cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili kalıp yargılara kızlar futbol oynamaz, erkekler yemek pişirmez vb. yargılar örnek olarak verilebilir. Oysaki cinsiyet özelliklerimiz bunları yapmamıza engel değildir.

Şekil 17. Kalıp Yargı ve Ön Yargıları Fark Etme Becerisine Yönelik Ders Kitabı Metni

Şekil 18’de görüldüğü gibi 7. sınıf ders kitabını 83., 84 ve 85.sayfalarında yer alan Osmanlı Devleti’nde saygı ve iyilikseverlik değerleri ile ilgili kullanılan seyahatname metinleri kanıt kullanma becerisine yöneliktir. Burada yalnızca kanıt olarak kullanılan metinlerden biri örnek olarak gösterilmiştir.

Osmanlı kültüründe insanlara karşı gösterilen saygı yanında hayvanlara karşı gösterilen iyilikseverlik seyahatların dikkatini çekmiştir. Bu konuda seyahatnamelerde yer alan bir örneğe bakalım.



Şekil 18. Kanıt Kullanma Becerisine İlişkin Ders Kitabı Metni

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler ders kitaplarında beceri eğitiminin durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çalışma sonucunda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında her bir öğrenme alanı için belirlenen becerilerin ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür. Öğretim programında bu becerilerin hangi kazanımda öğretileceği yönünde bir açıklama olmaması büyük bir eksikliklerdir. Sosyal bilgiler Öğretim Programının her bir sınıf düzeyinde belirlenen becerilerden daha fazla sayıda beceri ders kitaplarında yer almış; ancak bunların gelişigüzel dağıldığı görülmüştür. Nitekim ders kitaplarında öğrenme alanlarında işlenen beceriler ne birbiriyle paralellik ne de düzenli bir dağılım göstermemiştir. Kimi beceriler sıkça işlenirken kimileri daha az yer almıştır. Aydemir (2017) çalışmasında aynı soruna dikkat çekmiştir. Aslında benzer durum öğretim programında da söz konusudur.

Ders kitaplarında araştırma becerisine sıkça yer verilmiştir. Aynı sonuç Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2019)'nun çalışmalarında da ortaya çıkmıştır. Değişim ve sürekliliği algılama ve harita okuryazarlığı becerilerine yönelik işlenişin ders kitaplarında önemli ölçüde yer aldığı dikkati çekmektedir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi olay ve olguların tarihsel süreçteki değişimi; harita okuryazarlığı ise 3. öğrenme alanında coğrafya disiplini içinde yer alan konuların öğretiminde kullanılmıştır. Nitekim Çiftçi ve Akça (2019) çalışmalarında 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının coğrafi kazanım ve içerik açısından zenginleştirildiğini ifade etmiştir. Aksoy ve Sönmez (2012) 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında harita becerilerine ilişkin yaptığı çalışmada 6.sınıf ders kitabında konum ve koordinat bulma, 7. sınıf ders kitabında ise harita okuma ve yorumlama becerisinin en sık işlenen alt beceriler olduğunu bulmuştur. Oruç ve Liman (2012) çalışmalarında sosyal bilgiler ders kitaplarında haritaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak çalışmamızda ders kitaplarında harita okuryazarlığı becerisinin kazandırılmasına yönelik metin ve etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Ancak ders kitaplarında kullanılan haritaların

bilimselliği ve yeterliliği bu çalışmada ele alınmamıştır. Nitekim sosyal bilgiler ders kitaplarında haritaların bilimselliği ve niteliği üzerine başka çalışmalar yapılabilir.

Ortaokul ders kitaplarında en az işlenen becerilerden biri eleştirel düşünmedir. Demir, Tutkun, Şahin ve Genç (2014) çalışmalarında ders kitaplarında yer alan soruların öğretmen görüşlerine göre eleştirel düşünmeyi karşıladığı sonucuna varmıştır. Ancak çalışmamızda ortaokul ders kitaplarında bilimsel düşünce, sorgulama temeline dayalı eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik metin, etkinlik veya sorunun bulunmaması ünite değerlendirme sorularının çalışma sınırları içinde incelenmemesi şeklinde yorumlanabilir. Kanıt kullanma becerisi de ders kitaplarında en az işlenen becerilerden biridir. 2005 sosyal bilgiler ders kitaplarında kanıt temelli öğrenmenin en az 6. sınıf düzeyinde işlendiği tespit edilmiştir (Çelikkaya ve Boyraz, 2018). Bu sonuç çalışmamızın bulgularıyla da uyum göstermektedir. Sağlam ve Bilgiç (2018) kanıt temelli öğrenmenin öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Oysa incelenen ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme becerisi en az işlenen beceridir. Kanıt temelli öğrenme becerisinin ders kitaplarında daha sık işlenmesi öğrencilerin derse olan tutumlarının artmasına neden olabilir. Bu durum öğrenci başarısını artırıcı rol oynayabilir. Karar verme becerisi de ders kitaplarında en az işlenen becerilerden biridir. İlkokul öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada karar verme becerisinin cinsiyet, yetenek, yaşanan yer gibi değişkenlere bağlı olarak değiştiği bulunmuştur (Tekin ve Ulaş, 2016). Karar verme becerisinin argümantasyon düzeyi ile pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişkili olduğu Torun (2019) tarafından ortaya konmuştur. Bu nedenle kanıt temelli öğrenme ve karar verme becerilerinin ders kitaplarında daha sık işlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin çevrelerindeki mekânsal sorunları algılamaları ve bunlara uygun çözümler bulmalarında (Meydan, 2009) önemli bir beceri olan gözlem becerisinin de ders kitaplarında az yer almaması büyük bir eksikliklerdir.

Araştırmanın bir diğer sonucu 5. sınıf ders kitabında araştırma ve değişim ve sürekliliği algılama becerisinin en fazla işlenen beceriler olduğudur. Değişim ve sürekliliği algılama becerisinin 5.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında verilecek beceriler arasında yer almamasına rağmen bu becerinin sıkça verilmesi olumlu bir durumdur. Çünkü öğrenciler küçük yaştan itibaren evrendeki her şeyin bir değişim içinde olduğunu ve değişimin süreklilik gösterdiğini bilmeleri onların kendilerini ve yaşadıkları toplumun özelliklerini anlayabilmeleri için gereklidir. Çünkü değişim ve sürekliliği algılama, bireyin geçmiş ile bugün arasında bağ kurarak sağlıklı sosyalleşmesi bakımından önemlidir. Ancak ilgili ders kitabında kanıt kullanma, karar verme, mekan algılama, tablo ve diyagram analizi, problem çözme, empati ve medya okuryazarlığı becerileri hiç yer almamakta; konum analizi, kalıp yargı ve ön yargıları sorgulama, politik okuryazarlık, gözlem, iletişim becerileri ise çok az yer almaktadır.

6. Sınıf ders kitabında en sık işlenen beceriler harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı, araştırma becerileri olmuştur. Ancak 6. sınıfta da dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, öz denetim, problem çözme, zaman ve kronolojiyi kullanma becerileri yer almamıştır. Kalıp yargı ve ön yargıları fark etme, iletişim ve konum analizi beceriler ise sadece birer kez işlenmiştir. Çalışma sonuçları Karasu Avcı ve Faiz (2018) 4. ve 5.sınıf ders kitaplarında Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında becerileri ele aldıkları çalışmaları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada araştırmacılar

inceledikleri ders kitaplarında karar verme, harita okuryazarlığı, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, dijital okuryazarlık, öz denetim ve iletişim becerilerinin yer almadığını tespit etmişlerdir. Arslan (2014) çalışmasında, müfredat ve ders kitaplarında farklı kültürlerin göz ardı edildiğini; öğretmenlerin müfredat ve ders kitaplarını öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmede yetersiz buldukları sonucunu ortaya koymuştur. Tonga, Keçe ve Kılıçoğlu'nun (2013) çalışmasının sonucuna göre Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında bilişsel alana ait kazanımlara yer verilirken duyuşsal ve davranışsal alanla ilgili kazanımlara az yer verildiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda 6. sınıf ders kitabında harita okuryazarlığı, hukuk okuryazarlığı ve araştırma becerilerinin sıkça işlenmesi öğretim programında bu becerilerin işlenmesine uygun kazanımların yer almasına bağlanabilir. Özellikle İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile Kültür ve Miras öğrenme alanlarında harita kullanımı ve haritalarla oluşturulan etkinlik ve soruların bu becerinin işlenmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

7. Sınıf ders kitabında ise değişim ve sürekliliği algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, empati, harita okuryazarlığı becerilerinin en sık işlenen beceri olduğu görülür. Kültür ve Miras ile Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanlarında yer alan kazanımların işlenmesinde olay ve durumların tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişimin verilmesi bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Girişimcilik, konum analizi, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerilerinin bu ders kitabında yer almadığı bu araştırma sonuçları arasında yer almaktadır

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Sosyal bilgiler öğretim programında beceriler bölümünün ayrıntılı biçimde ele alınması önerilebilir. Yine bu becerilerin işleneceği kazanımların öğretim programında belirtilmesi yararlı olabilir.

2. Her sınıf düzeyinde tüm becerilerin en az bir kez yer verilmesi önerilebilir.

3. Ders kitaplarında becerilerin öğrenme alanlarına gelişigüzel değil, dengeli bir biçimde işlenmesi, ders kitaplarının incelenme aşamasında bu durumun göz önüne alınması gerekmektedir.

4. Eleştirel düşünme, gözlem, karar verme, kanıt kullanma, öz denetim, problem çözme gibi bilimsel düşünme sürecinde etkili olduğu düşünülen becerilerin ortaokul ders kitaplarında daha çok yer alması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akengin, H., Tuncel, G. ve Cender, M.E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 34, 61-69.
- Akgün, G.H. ve Bulut Özkar, F. (2017). dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan “tablo ve diyagram okuma” becerisini kazanma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2752-2775.
- Akkuş Çutuk, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinde özdenetim ile internet bağımlılığı ilişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 854-863.
- Akpınar, M. ve Bilgili, A.S. (2018). Sosyal bilgiler 6. sınıf öğretim programı, kazanım, beceri ve kavram ilişkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 855-882.
- Aksoy, B. ve Sönmez, Ö.F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metin ve görsellerde harita becerileri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(48), 65-79.

- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi, 276-297.
- Aktaş, Ş. (2010). Dilin doğru ve güzel kullanımı üzerine, *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 37- 42.
- Altunbay, M. (2017). Türkçe öğretim programlarında bilimsel süreç becerisi olarak “gözlem”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 823-836.
- Arslan, S. (2014). *Çokkültürlü toplumlarda vatandaşlık eğitimine yönelik öğretmen ve öğrenci düşüncelerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydemir, M. (2017). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 3(2), 1-17.
- Aydoğan, O. & Karabağ, G. (2020). Eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenmiş tarih öğretiminin öğrencilerin mekân algılama ve kronolojik düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 106-130.
- Baştürk, G. ve Bektaş, M. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin işbirliği kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(1), 71-87.
- Bozkurt, E., Toktaş, Y. ve Altın, A. (2019). Türkiye’de tasarruf ve finansal okuryazarlık üzerine bir Araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 18(72), 1580-1605.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: Sage Publications.
- Çakmakçı, E. ve Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 18-30.
- Çeçen, M.A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çelik, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin öğretiminde kullanılacak geleneksel çocuk oyunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 413-424.
- Çelik, H., Karadeniz, H. ve Cabul, E. (2018). Öğrencilerin sosyal bilgiler derslerindeki deneyimleri bağlamında değişim ve sürekliliğe ilişkin değerlendirmeleri: misafirperverlik örneği. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2(2), 39-57.
- Çelikkaya, T. ve Boyraz, F. (2018). Kanıt temelli öğretimin 2005 sosyal bilgiler öğretim programındaki öğretmen kılavuz kitaplarına yansımaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1227 -1236.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2019). 4. ve 5. sınıf yeni sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen ortak becerilere ilişkin kazanımların içeriğe yansımaları. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 166-186.
- Çelikkaya, T. ve Kürümlüoğlu, M. (2017). 2005 Sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen alan becerilerine kitaplarda yer verilme durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 141-158.
- Çeliköz, N. ve Çeliköz, M. (2018). Öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 262-274.
- Çiftçi, B. ve Akça, D. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının coğrafi beceri ve coğrafi kazanım alanlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 33-59.



- Deveci, İ. ve Kavak, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yenilikçilik algıları ve yenilikçi düşünme eğilimleri: bir keşfedici ardışık desen. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 346-378.
- Dilbaz, G.A., Yelken, T.Y. ve Özgelen, S. (2016). araştırma temelli öğrenmenin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve araştırma becerileri üzerindeki etkisi. *Elementary Education Online*, 15(2), 708-722.
- Durakoğlu, A.A. ve Coşkun, H. (2019). Orta öğretim felsefe ders kitaplarının içerik açısından değerlendirilmesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 293-309.
- Duran, E. ve Özen, N.E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 109-114.
- Gömlüksiz, M.N. ve Kan, A.Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 39-49.
- Kaan Demir, M., Tutkun, T., Şahin, Ç. ve Genç, S. (2014). The relevance of questions in social studies course book for critical thinking. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 289-303.
- Karasu Avcı, E. ve Faiz, M. (2018). 4. ve 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan becerilerin ve değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Karatekin, K., Kuş, Z. ve Merey, Z. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarının çözümünde Sosyal Katılımları. *İlköğretim Online*, 13(2), 345-361. 2014.
- Kaya, M.T., Çiftçi, B. ve Gökdemir, A. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 3(1), 31-37.
- Kazu, H. ve Ersözlü, Z. N. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, bölüm ve öss puan türüne göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 161-173.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2003). Konu alanı ders kitabı incelemesi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çengelci, T.K. ve Bursa, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hukuk okuryazarlığına ilişkin algıları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 372-388.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Meydan, A. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi gözlem ve doğa eğitimi. R.Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ. (Editörler). *Sosyal bilgiler öğretiminde yenyaklaşımlar* 1, Birinci baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.242-260.
- Neuman, W.L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* (4. Baskı) (S. Özge, Çev). İstanbul: Yayın Odası.
- Oruç, Ş. ve Liman, E. (2012). 2012 sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan harita ve şekiller üzerine bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 145-159.
- Osmanoğlu, A.E. (2019). Öteki devletler ve milletler: sosyal bilgiler ders kitabı analizi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 577-588.

- Altay, N. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının beceriler açısından incelenmesi, 276-297.
- Özensoy, A. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünmeye etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 13-25.
- Öztürk, M. ve Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde beceri ve değerleri ne kadar öğretiyoruz? *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 552-563.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sağlam, H.İ. ve Bilgiç, S. (2018). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenmenin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 60-71.
- Sağlam, H.İ., Tınmaz, E. ve Hayal, M.A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisini öğretme deneyimlerine fenomenolojik bir bakış. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 49-66.
- Şahin, S.H., Ünlü, E. ve Ünlü, S. (2016). Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Education Sciences (NWSAES)*, 1C0655, 11(2), 82-95.
- Tekin, S. ve Ulaş, A. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma, *NWSA Qualitative Studies*, 11(3), 27-38.
- Tenekeci, M. ve Dursun, H. (2019). 2018-2019 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda okutulan türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Al-Farabi International Journal on Social Sciences*, 2(4), 1-12.
- Tonga, D., Keçe, M. ve Kılıçoğlu, G. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde yer alan kazanımların vatandaşlık ve insan hakları konuları açısından değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 289-304.
- Torun, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri ile karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 287- 310..
- Tutkun, Ö.F. ve Koç, M. (2008). Mesleklere atfedilen kalıp yargılar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 255-273.
- Uygun, K. ve Er, A.E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik özelliklerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 136-157.
- Uzuntiryaki, E. ve Boz, Y. (2006). Öğretmen adaylarının ders kitabı kullanımıyla ilgili görüşleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 212-220.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 1-19.

## Extended Abstract

### Purpose

The skills gained in the education process are the skills necessary for students to accurately evaluate the situations and events they face throughout their entire lives. A total of twenty-seven skills are included in the social studies curriculum in accordance with the Turkish Qualifications Framework. Skill teaching has become much more

important today than direct knowledge teaching. One of the most important materials of the educational process is textbooks. The textbook is prepared in accordance with the curriculum to which it belongs; it is written within the framework of the philosophy, goals, skills, values, measurement, and evaluation approaches specified in the curriculum. In textbooks, gains are transferred with appropriate skills. For this reason, the textbook should not only convey information; it should convey this information by addressing it together with the elements set out in the program. Therefore, when preparing textbooks, the values, and skills that the student will carry over a lifetime and related to these achievements should be addressed appropriately. In this study, the state of skills was tried to be revealed in social studies textbooks taught in secondary schools. For this purpose, it was determined how many skills were processed per acquisition at each grade level.

## **Method**

This research has been patterned as descriptive research from qualitative research methods. Data collection tools in this study are social studies textbooks. In the 2020-2021 academic year, social studies textbooks taught in secondary schools were obtained from the EBA platform belonging to the Ministry of Education. For 5th 6th 7th grades it has been determined that there would be 3 textbooks belonging to the classes. One textbook representing each class level was selected by random sampling. Ethics Committee permission was not required because the data used in the study were textbooks, i.e. documents. The data were analyzed by content analysis. In this study, the following stages were followed in the analysis of the data: the social studies curriculum for 2018 and the textbooks taught in the 2020-2021 academic year were reached. Documents downloaded from the official website of the Ministry of education were found to be original. A skill checklist has been created for the skills in the curriculum. The content, scope, and sub-skills of the skills were then examined. Textbooks were read and analyzed several times by the researcher and noted which skills or skills were included in the content of the gains. At the digitization stage, it was evaluated in accordance with the units of analysis contained under each acquisition. The data obtained are tabulated and presented at each class level. In order to ensure the consistency of the findings in this study, the researcher read the textbooks several times, found the opportunity to examine them in-depth, and reviewed the literature on the subject. Appropriate explanations of the skills included in the curriculum are given. Obtaining data from the official website of the Ministry of Education provides external validity.

## **Results**

5 in the social studies curriculum. Eleven in Class, 6. Eleven and 7 in class. it is aimed to teach ten skills in the classroom. It was found that skills were included in textbooks a total of 196 times. Most research skills were included, followed by skills in detecting change and continuity and map literacy. Critical thinking, decision-making, using evidence, location analysis, observation, problem-solving skills are the least processed skills in the three secondary school social studies textbooks examined. 5. at the class level, the most research skills were included; evidence use, decision making, space perception, table and diagram analysis, problem solving, empathy and media literacy skills were not included at all. 6. class map in the textbook literacy, legal literacy, and research skills, while the most common crimes in skill, use of evidence, communication, problem solving, decision making, self-control, critical thinking,

digital literacy skills, no gain has not been processed. Examined 7. In the classroom textbook, the skills of perception of change and continuity, perception of time and chronology, empathy, map literacy are the most common skills while the skills of entrepreneurship, location analysis, correct and effective use of Turkish are not included 5 in all textbooks. While the classroom textbook is the textbook that teaches the most skills 6.a class textbook is a textbook that contains the least skills. Other results from research findings are that a sixth-grade textbook in individual and Community Learning is the textbook that handles the most skills. Fifth and seventh grade textbooks are textbooks that most address skills training. In the fifth grade textbook, people, places and environments, effective citizenship, and global connections are the areas of learning that most often feature skills teaching.

### **Discussion**

In the social studies curriculum, it was observed that the skills determined for each learning area are included in the textbooks. In addition, it has been revealed that all the skills included in the skills section of the program are also included in the textbooks. A greater number of skills were included in textbooks than the skills set at each grade level of the social studies curriculum, but these were randomly distributed. Another result of the study is 5. The ability to research and perceive change and continuity in the classroom textbook is the most processed skills. 5.ability to perceive change and continuity. "Sensing change and continuity" 5. Although the classroom is not among the skills to be given in the social studies curriculum, it is a positive that this skill is given frequently. 6. In the classroom, digital literacy, critical thinking, evidence use, self-control, problem solving, time, and chronology are among the skills that are necessary throughout life. These skills need to be peed more often and effectively in books. Other research findings are that a sixth-grade textbook in individual and Community Learning is the textbook that handles the most skills. Fifth and seventh in the field of culture and Heritage Learning. Classroom textbooks are the textbooks that most often handle skills training. People, places and environments, effective citizenship, and global connections learning areas the fifth-grade textbook is the textbook that most often features skills.

### **Conclusion**

Textbooks should not only be approached as a material that transmits information directly, but also consider that teaching skills is an important part of the educational process. The lack of an explanation of what skills to teach in the social studies curriculum is a significant deficiency. For this reason, it may be useful to elaborate on skills in the program or even indicate their distribution to achievements. Each of the twenty-seven skills mentioned may be recommended to be addressed at least once in textbooks.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma veri toplama aracını sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Bu nedenle etik kurul raporu gerekmemektedir.

**Araştırma Makalesi**

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NİN  
GELİŞTİRİLMESİ**

**DEVELOPMENT OF AN EVALUATION SCALE FOR THE PRESCHOOL  
EDUCATION**

**Büşra GELEBEK ÜSTÜN**

Kilis Hürriyet İlkokulu, Kilis, Türkiye

e-posta:busragelebek@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7771-9206

**Halil UZUN**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye

e-posta: uzunhalil@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0029-1074

Başvuru Tarihi: 13.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 24.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.809923

**Atıf/Citation:** Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 298-314.

**Öz**

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme konusundaki tutumlarını belirlemek için Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde 2019-2020 eğitim- öğretim yılında çalışan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 346 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde alanyazın kapsamlı olarak taranmış ve 52 maddelik bir ölçek taslak formu hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan taslak formun kapsamı için uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS ve AMOS programları ile analiz edilmiş, faktör analizleri (açımlayıcı ve doğrulayıcı) ve Cronbach Alfa değerleri tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmalar Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği'nin son halinin yedi faktör ve 48 maddeden oluştuğunu ve geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme ve değerlendirme, okul öncesi eğitimi, okul öncesi eğitim programı, değerlendirme, ölçek geliştirme

**Abstract**

In this study, it was aimed to develop an Evaluation Scale for the Preschool Education in order to determine the attitudes of preschool teachers towards assessment. For this purpose, 346 preschool teachers in Turkey in 2019-2020 education year were included in the study. During the development process, the literature was comprehensively reviewed and a scale draft form with 52 items was prepared. Then, the opinions and suggestions of experts were consulted for the content validity of the draft form The obtained data were analyzed with SPSS and AMOS programs, factor analysis (exploratory and confirmatory) and Cronbach Alpha values were determined. These studies have shown that the final version of the Evaluation Scale for the Preschool Education consists of seven factors and 48 items, and it is a valid and reliable scale.

**Keywords:** Measurement and evaluation, preschool education, preschool education curriculum, evaluation, scale development

## GİRİŞ

Eğitim; insanı geliştirirken var olan yetenekleri keşfetmeyi, insanı iyiye ve güzele ilerletmeyi ve kasıtlı davranış değişikliği oluşturmayı hedefleyen doğumdan ölüme devam eden bir süreçtir (Arı, 2011; Koçak, 2014; Şişman, 2008). Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden itibaren ebeveynleriyle başlayan gelişim ve eğitim sürecini zengin uyarıcılarla ve nitelikli eğitim ortamlarına sahip kurumlarla desteklemeyi amaçlayan bir eğitim süreci olarak ifade edilmektedir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2011; Poyraz ve Dere, 2011). İnsanların kişilik özelliklerinin temel yapısının oluştuğu ilk altı yıllık süreçte yaşadığı olumlu ve olumsuz her şey çocuğun yaşamında ömür boyu taşıyacağı izler bırakabilir (Budak, 2005). Bu nedenle çocuğun okul öncesi eğitim kurumlarıyla desteklenmesi sağlıklı gelişimi açısından önemlidir.

Türkiye’de birçok okul öncesi eğitim programı uygulanmıştır. Günümüzde belirli yaş aralıkları için, bir kurum çatısı altında, belirli gün ve saatlerde ve bir program çerçevesinde örgün eğitim olarak yürütülmekte olan okul öncesi eğitiminde 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı (OÖEP) uygulanmaktadır.

Eğitim sürecinin temel öğelerinden olan değerlendirme okul öncesi eğitimde çok önemlidir (Jackman, 2005). Öğretmenin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını, hazırbulunuşluk düzeylerini, bireysel ve kültürel özelliklerini tespit edebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasıyla kaliteli bir eğitim süreci oluşturulabilmektedir. Programda uygulayıcı konumunda olan öğretmenlere, çocukları daha iyi tanıma ve gelişimlerini destekleme hususunda okul öncesi eğitimde değerlendirme destek olmaktadır. Bu açıdan değerlendirmenin, çocukların ihtiyaçlarının saptanması, aile okul iletişimde bulunulması ve eğitim programının hazırlanabilmesi için gerekli olduğu söylenilmektedir (Can Gül, 2009; Gürkan, 2016; Temel, 2015).

2013 okul öncesi eğitim programında; eğitim sürecinin çok yönlü ve bütünsel olarak değerlendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden bu programda değerlendirmenin; *“çocukların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç yönden ele alınması gerektiği”* belirtilmiştir.

### Çocukların Değerlendirilmesi

Okul öncesi dönemdeki çocukların göstermiş oldukları hızlı gelişimi, kendilerini doğru anlatmakta zorlanmaları ve bu süreçte bütün gelişim alanlarında kazandıkları özelliklerini olgunlaşmaya kadar taşıyacak olmalarından dolayı doğru tanınmaları önemlidir (Deniz Kan, 2007). “Gelişim Gözlem Formu” programda çocuğun gelişiminin izlenmesi amacıyla yer almaktadır. Bu gözlem formuyla çocukların gelişim özelliklerinin kayıt altına alınmasının yanı sıra çocuğun neleri, hangi düzeyde yapabildiği ile ilgili bilgi edinilebilmektedir. Bu formdaki bilgiler ile yılda iki defa dönem sonlarında verilen “Gelişim Raporları” hazırlanmakta; çocuğun bireysel gelişimini ve eğitimin değerlendirme sürecini içeren “Gelişim Dosyası” (portfolyo) elde edilmektedir (Deniz Kan, 2007; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

### Programın Değerlendirilmesi

Programın değerlendirilmesi, aylık plan ve günlük eğitim akışının değerlendirilip faaliyetlerin gözden geçirildiği önemli bir süreçtir (Sapsağlam, 2013). Programdaki aylık plan değerlendirmesinin kaydedilmesinde günlük eğitim akışının değerlendirilmesindeki kayıtlar yol göstermektedir. Etkinliklerin değerlendirilmesinde de çalışma sayfaları

hazırlanabileceği, resimler kullanılabilmesi, poster ve afişler düzenlenebileceği, etkinlik esnasında çekilen fotoğraflar çocuklarla tekrar değerlendirilebileceği, yapılan faaliyetler hakkında çocukların fikirlerine başvurularak çocukların görüşleri alınabileceği söylenmektedir. Etkinliği değerlendirmek amacıyla çocuklara şu tarz sorular sorulabileceği ifade edilmektedir:

*Betimleyici sorular:* Etkinliğin süreç olarak gözden geçirilmesine yardımcı olan sorulardır.

*Duyuşsal sorular:* Çocuğun etkinlik anında ve sonrasında duygularını anlatmasına yönelik sorulan sorulardır.

*Kazanımlara yönelik sorular:* Gün içinde belirlenen kazanım ve göstergelere ilişkin oluşturulan sorulardır.

*Yaşamla ilişkilendirme soruları:* Kendi yaşantıları ile etkinlikte yaşadıkları arasında ilişki kurabilmeleri için sorulan sorulardır (MEB, 2013).

### **Öğretmenin Kendini Değerlendirmesi**

Öğretmenin çocuklarla yaptığı tüm uygulamalardaki kendi performansını değerlendirmesidir. Öğretmenlerin çocuklara ve programa ilişkin değerlendirmelerden elde edilen bilgileri, kullanılan yöntemleri, kişisel özelliklerini de göz önüne alarak kendilerini değerlendirmeleri lazımdır. Bu değerlendirmeler neticesinde öğretmenin kendini geliştirme çabasına girmesi, gerektiğinde idareden yardım istemesi gerekmektedir (Çelik ve Daşcan, 2014; Sapsağlam, 2013). Okul öncesi öğretmenleri, programın uygulanmasında etkin ve önemli bir role sahiptir. Programın başarıya ulaşması, belirtilen kazanımları çocukların kazanmaları program özellikleri ve çocukların özellikleri kadar önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin meslek yaşamlarınca kaliteli bir öğretmen olabilmek ve kaliteli bir eğitim verebilmek için kendilerini değerlendirmesi gerekmektedir (MEB, 2006).

Değerlendirme, eğitim programında yer alan hedefler doğrultusunda planlanan ve uygulanan etkinliklerin çocukların davranışlarındaki etkisini belirleyip yorumlamayı sağlayan aşamalar olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme okul öncesi eğitim programının da ana ögesidir ve programın geliştirilmesi, kalitesi, eğitim sürecindeki etkisi gibi konularda bilgi vermesi açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle çocukların gelişimlerine katkıda bulunmada temel adım olarak görülen değerlendirme süreci, çocuk ve ailenin ihtiyaçlarını gidermeye odaklanmaktadır (Bayrak ve Duruhan, 2013; Gordon ve Browne, 2007).

Değerlendirmelerin farklı değerlendirme yöntem ve metotları ile sistematik bir şekilde yapılmasında 2013 okul öncesi eğitim programına dâhil edilen “Günü Değerlendirme Zamanı” çok önemlidir. Öğretmenler tüm çocukları toplayarak günün değerlendirilmesi için bir etkinlik gerçekleştirir. Bu süreçte farklı soru türleri, etkinlikler, yöntem ve teknik kullanabilmektedirler. (MEB, 2013). Değerlendirmeyle çocuğun gelişimsel özellikleri, hangi gelişim alanında ne kadar ilerleme gösterdiği, ilerlemelerinin ne boyutta olduğu görülmektedir. Öğretmen gerçekleştirdiği değerlendirmeleri daha sonra yararlanmak için kaydetmelidir. Programların hazırlanmasında değerlendirmeler, eğitimciler için yol gösterici olmaktadır. Çünkü değerlendirme ve uygulanacak eğitim programı bir bütün olarak incelenmektedir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının raporlaştırılıp aile ile paylaşımı, günü değerlendirme zamanının olumlu yansımalarından olmaktadır (Deniz ve Yükselen, 2015; MEB, 2013).

Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi, 298-314.

Alanyazında, okul öncesi eğitiminde çocukların bazı gelişim alanlarına göre değerlendirildiği; programın, program değerlendirme ölçütlerine (Stufflebeam ya da Etnopedagogik vb.) göre değerlendirildiği (Aslan vd., 2016; Aslan ve Uygun, 2019; Kaya, Erişen ve Gürol, 2019; McLachlan, Fleeer ve Edwards, 2018; Paksoy, 2020; Spencer vd., 2017; Ulusoy, 2019; Ünver, 2019) ve öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları, ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüş ve uygulamaları, ebeveynleri çocukları değerlendirmeye dahil etme, çocukları tanıma ve değerlendirme, erken çocukluk döneminde fen ya da matematik gibi eğitimlerin değerlendirildiği ve değerlendirme sürecinde kullanılan gözlem konusundaki görüşlerini belirlemeye yönelik bazı çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir (Birbili ve Tzioga, 2014; Elden, 2019; Greenfield, 2015; Gül-Kılınç, 2019; Gürsoy, 2018; Kandır, Türkoğlu ve Gözüm, 2017; Turupçu, 2014; Şahin, 2014). Ancak okul öncesi eğitiminde bu denli öneme sahip olan değerlendirmeye ilişkin alanyazında, çocukları, programı, öğretmenin kendisini değerlendirdiği; değerlendirmede kullanılan soru, gözlem, yöntem ve tekniklerin yer aldığı, değerlendirme sürecinde demografik yapılar, aile ve özel eğitimle ilgili maddelerin bulunduğu bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Kısacası 2013 OÖEP’de değerlendirme sürecine ilişkin yer alan tüm boyutları bütüncül olarak içeren ve programı uygulayan öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin tutumlarını test edebilecek bir ölçek ihtiyacı bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırma sonucunda geliştirilen ölçeği öğretmenlerin değerlendirme konusundaki tutumlarını ortaya koyma ve programın uygulanabilirliği, uygulayıcılar açısından farkındalık oluşturması, hizmet içi eğitim ihtiyacı ve öğretmen yeterliliği gibi birçok konuda okul öncesi eğitimi destekleme açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı Türkiye’de günümüzde uygulanan 2013 OÖEP’de yer alan değerlendirme sürecine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını belirleyebilecek Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği’nin geliştirilmesidir.

## YÖNTEM

Okul öncesi eğitimde değerlendirme sürecinde öğretmenlerin tutumlarının belirlenebilmesine olanak sağlayan Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği’nin (OÖEDÖ) geliştirildiği bu çalışmada, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımlarından (Karasar, 2009), genel tarama modeli benimsenmiştir. Bu çalışmada, alanyazında yer alan aşağıdaki ölçek geliştirme aşamaları benimsenmiştir:

1. Aşama: Ölçek Maddelerinin Belirlenmesi
2. Aşama: Uzman Görüşlerine Sunulması
3. Aşama: Pilot Çalışmanın Gerçekleştirilmesi
4. Aşama: Taslak Halindeki Ölçeğin Örneklemeye Uygulanması
5. Aşama: Faktör Analizlerinin Gerçekleştirilmesi

6. Aşama: Güvenirlik Analizlerinin Yapılması (Barry, Chaney, Stollefson ve Chaney, 2011; Balcı, 2001; DeVellis, 2016; Dunn-Rankin, Knezek, Wallace ve Zhang, 2004; Karasar, 2009; Tavşancıl, 2005).

## Çalışma Grubu

Ölçek geliştirme sürecinde, çalışma grubunu Türkiye’nin farklı illerinde, MEB’e bağlı ilkokulların anasınıfları ile anaokullarında 2019-2020 eğitim- öğretim yılında çalışmakta okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. “Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik



Kurulu'nun 16/01/2020 tarih ve 2020/01" sayılı toplantısında alınan karar çerçevesinde ölçek geliştirmesi için hazırlanan maddelerin etik açıdan uygunluğu sağlanmıştır. Veriler sosyal medya ve bilişim teknolojileri aracılığıyla rastgele örneklemeyle, çevrimiçi olarak toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden öncelikle araştırmaya gönüllü katıldıklarına ilişkin bir onam formunu onaylamaları ve ardından bazı demografik verileri edinmek için oluşturulan Genel Bilgi Formu ile OÖEDÖ'de yer alan maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Eksik verileri olan formlar çıkarılmış ve sonuç olarak araştırmaya 346 okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulan form dâhil edilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler*

| <i>Cinsiyet</i>                        | <i>f</i> | <i>%</i> | <i>Okul Türü</i>                             | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|--|----------|----------|
| Kadın                                  | 321      | 92,9     | Anasınıfı                                    | 201      | 58,6     |
| Erkek                                  | 25       | 7,1      | Anaokulu                                     | 142      | 41,4     |
| Toplam                                 | 346      | 100,0    | Toplam                                       | 346      | 100,0    |
| <i>Mesleki Kıdem</i>                   |          |          | <i>Eğitim süresi</i>                         |          |          |
| 1-5 yıl                                | 124      | 36,2     | Yarım Gün                                    | 248      | 71,5     |
| 6- 10 yıl                              | 74       | 21,6     | Tam Gün                                      | 98       | 28,5     |
| 11- 15 yıl                             | 78       | 22,6     | Toplam                                       | 346      | 100,0    |
| 16 yıl ve üzeri                        | 67       | 19,6     |  |          |          |
| Toplam                                 | 346      | 100,0    | <i>Yaş Grubu</i>                             |          |          |
| <i>Eğitim Düzeyi</i>                   |          |          | 36- 48 ay                                    | 47       | 13,2     |
| Lisans                                 | 309      | 89,5     | 48- 60 ay                                    | 150      | 43,7     |
| Lisansüstü                             | 37       | 10,5     | 60- 72 ay                                    | 149      | 43,1     |
| Toplam                                 | 346      | 100,0    | Toplam                                       | 346      | 100,0    |
| <i>Mezun olunan okul</i>               |          |          | <i>Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre</i> |          |          |
| Okul Öncesi Öğrt. (Örgün)              | 240      | 69,4     | Alt  | 103      | 29,8     |
| Okul Öncesi Öğrt. (AÖF)                | 75       | 21,7     | Orta   | 195      | 56,4     |
| Diğer                                  | 31       | 8,9      | Üst  | 48       | 13,8     |
| Toplam                                 | 346      | 100,0    | Toplam                                       | 346      | 100,0    |
| <i>Yardımcı Personel</i>               |          |          | <i>Sınıftaki çocuk sayısı</i>                |          |          |
| Var                                    | 72       | 21,9     | 15' den az                                   | 106      | 30,6     |
| Yok                                    | 274      | 78,1     | 16- 20 arası                                 | 134      | 38,7     |
| Toplam                                 | 346      | 100,0    | 21- 25 arası                                 | 77       | 22,3     |
| <i>Sınıfta Özel Gereksinimli Çocuk</i> |          |          | 26- 30 arası                                 | 25       | 7,2      |
| Var                                    | 135      | 39,1     | 31 ve üzeri                                  | 4        | 1,2      |
| Yok                                    | 211      | 60,9     | Toplam                                       | 346      | 100,0    |
| Toplam                                 | 346      | 100,0    |  |          |          |

Tablo 1'e göre, OÖEDÖ'nün geliştirilmesine dâhil edilen öğretmenlerin; %92,9'unun (n=321) kadın, %7,1'inin erkek; %36,2'si 1-5 yıl, %21,6'sı 6-10 yıl, %22,6'sı 11-15 yıl arası ve %19,6'sının (n=67) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların %29,8'inin alt, %56,4'ünün orta ve %13,8'inin (n=48) ise üst sosyo-ekonomik çevrede bulunduğu; %39,1'inin sınıfında özel gereksinimli çocuk olduğu; çoğunluğunun (%78,1, n=274) sınıfında yardımcı personel olmadığı saptanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri için veriler seçkisiz olarak ikiye bölünmüştür.

Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi, 298-314.

## **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilebilmesi için öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin geliştirilmesinde günümüzde Türkiye’de uygulanan MEB 2013 OÖEP temel alınmıştır. Beşli likert tipine sahip ölçekte 1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğu zaman ve 5- Her zaman seçenekleri yer almaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ilgili alanyazından yararlanılarak 52 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzlarından oluşan taslak form hazırlanmıştır. Bu form ölçme ve değerlendirme, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında çalışan on bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler çerçevesinde düzenlenen ölçek formu, daha sonra Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuş, akıcılık ve anlam bakımından değerlendirilmiştir. Daha sonra, anketteki ifadelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğini belirlemek için beş okul öncesi öğretmeniyle pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenler anketteki maddelerin anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Anketin bir öğretmen tarafından 3.5 ile 5 dakika arasında tamamlandığı görülmüştür. Bu da anketin kolay uygulanabilir olduğunu göstermiştir. Daha sonra son hali verilen form araştırmacılar tarafından sosyal medya ve bilişim teknolojileri aracılığıyla okul öncesi öğretmenleriyle paylaşılmış ve araştırmada ihtiyaç duyulan veriler elde edilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmış, yüzde, frekans, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı, hesaplanmış, Kaiser-Meyer-Olkin, Bartlett Sphericity testi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde, Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeğinin (OÖEDÖ) geçerlik ve güvenilirliği için yapılan çalışmalar ve gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

## **Kapsam Geçerliliği**

Ölçme aracının kapsam geçerliliği için ilk olarak kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak ölçek maddeleri (madde havuzu) oluşturulmuştur. Ölçme aracının diğer ilgili değişkenler üzerindeki sonuçlarını güvenilir bir biçimde tahmin etme ve açıklama becerisini belirleyebilmek için kapsam geçerliliğine (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2010) bakılmıştır. Ölçekte yer alan uygulama yönergesinin ve değerlendirme ölçütlerinin kapsam geçerliliği için ölçme ve değerlendirme, çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanlarında çalışan on bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar değerlendirmelerini yaptıktan sonra uzman görüş formları toplanmış ve ölçme araçlarındaki maddeler tek bir formda birleştirilmiştir. Daha sonra Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuş, akıcılık ve anlam bakımından değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine bakıldığında ölçek maddelerinin tamamının okul öncesi eğitiminde değerlendirme konusunda gerekli olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar kapsam geçerliliği için yeterli görülmüştür.

## Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği ile ölçeğin ölçmek istediği yapıyı ne derece ölçebildiği ifade edilir (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2010; Wolf, Joye, Smith ve Fu, 2016). Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla SPSS programıyla açımlayıcı, AMOS programıyla doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. “Araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine, ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türü açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis), açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizi ise doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) olarak tanımlanmaktadır” (Bayram, 2010; Tavşancıl, 2005).

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerine bakılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .922 olarak, kabul edilebilir sınır olan .60’ın üzerinde bir değer bulunmuştur. “KMO testi örneklem büyüklüğünün uygunluğuyla ilgili bir rakamdır. KMO katsayısı 1’e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelmektedir” (Badenes-Ribera, Silver ve Pedroli, 2020; Özberk, 2017). Daha sonra gerçekleştirilen Bartlett Sphericity testinin sonucu ( $\chi^2=12313,016$   $df=1326$ ,  $p <.001$ ) anlamlı bulunmuştur. Gerçekleştirilen analiz sonuçları ölçeğe faktör analizi yapılabileceğini ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

SPSS ile yapılan açımlayıcı faktör analizinde (AFA) ilk olarak 52 maddenin 12 faktöre dağıldığı ve varyansın %70,37’sini açıkladığı görülmüştür. Daha sonra scree plot grafiği incelenmiş ve 7. faktörden sonra belirgin bir düşüş olduğu görülmüştür. Dik döndürme tekniklerinden Varimax tekniği kullanılarak tekrar analiz yapılmıştır. Yapılan analizler değerlendirilmiş faktör yükü .30’dan düşük olan üç madde (1.,29.,36. madde) çıkarılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktöre analizi sonucunda Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği’nin (OÖEDÖ) versiyonunun 7 faktör ve 49 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %53,312’sini açıkladığı saptanmıştır. “Ölçeğin toplam varyansın %10’unu açıklaması zayıf, %20’sini açıklaması vasat, %30’unu açıklaması iyi, %40’ını açıklaması çok iyi, %50’sini açıklaması ise mükemmel olarak değerlendirilmektedir” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). OÖEDÖ’ye ait AFA sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

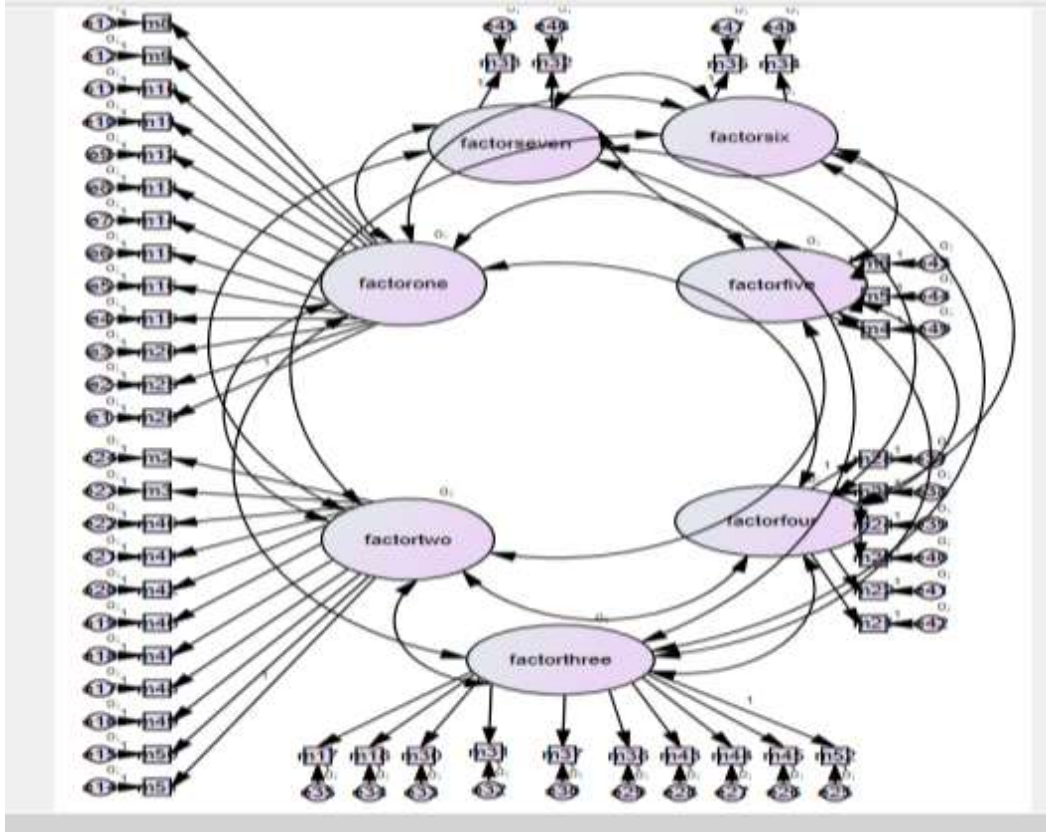
*Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

| Madde | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 | Faktör 5 | Faktör 6 | Faktör 7 |
|-------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| m10   | ,878     |          |          |          |          |          |          |
| m9    | ,836     |          |          |          |          |          |          |
| m11   | ,833     |          |          |          |          |          |          |
| m15   | ,768     |          |          |          |          |          |          |
| m14   | ,740     |          |          |          |          |          |          |
| m8    | ,728     |          |          |          |          |          |          |
| m13   | ,719     |          |          |          |          |          |          |
| m12   | ,659     |          |          |          |          |          |          |
| m20   | ,529     |          |          |          |          |          |          |
| m16   | ,519     |          |          |          |          |          |          |
| m19   | ,493     |          |          |          |          |          |          |
| m26   | ,479     |          |          |          |          |          |          |
| m25   | ,471     |          |          |          |          |          |          |

|     |      |      |      |      |
|-----|------|------|------|------|
| m46 | ,783 |      |      |      |
| m47 | ,765 |      |      |      |
| m49 | ,741 |      |      |      |
| m48 | ,690 |      |      |      |
| m41 | ,684 |      |      |      |
| m42 | ,621 |      |      |      |
| m50 | ,538 |      |      |      |
| m51 | ,522 |      |      |      |
| m2  | ,453 |      |      |      |
| m40 | ,451 |      |      |      |
| m3  | ,383 |      |      |      |
| m30 |      | ,519 |      |      |
| m43 |      | ,511 |      |      |
| m44 |      | ,509 |      |      |
| m37 |      | ,506 |      |      |
| m17 |      | ,473 |      |      |
| m31 |      | ,471 |      |      |
| m45 |      | ,471 |      |      |
| m38 |      | ,469 |      |      |
| m18 |      | ,444 |      |      |
| m39 |      | ,421 |      |      |
| m7  |      | ,396 |      |      |
| m52 |      | ,322 |      |      |
| m22 |      |      | ,828 |      |
| m23 |      |      | ,805 |      |
| m24 |      |      | ,781 |      |
| m21 |      |      | ,742 |      |
| m28 |      |      | ,399 |      |
| m27 |      |      | ,375 |      |
| m5  |      |      |      | ,671 |
| m4  |      |      |      | ,585 |
| m6  |      |      |      | ,547 |
| m34 |      |      |      | ,732 |
| m35 |      |      |      | ,622 |
| m32 |      |      |      | ,734 |
| m33 |      |      |      | ,665 |

Tablo 2'ye bakıldığında OÖEDÖ'nün açımlayıcı faktör analizinde 49 maddenin 7 faktöre dağıldığı görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda faktör yükü .30'dan düşük olan üç madde çıkarılmıştır. Faktör yüklerinin dağılımının faktör bir için .878 ile .471; faktör iki için .783 ile .383; faktör üç için .519 ile .322; faktör dört için .828 ile .375; faktör beş için .671 ile .547; faktör altı için .733 ile .622 ve faktör yedi için ise faktör yüklerinin .734 ile .665 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Gerçekleştirilen AFA analizleri sonucu oluşan 7 faktörlü yapı AMOS programı aracılığıyla doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Şekil 1 ve Tablo 3'te sunulmuştur.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diagramı

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) üçüncü faktörde yer alan bir maddenin (7. madde) faktör yükünün (standardized regression weight) .70'ten çok düşük olduğu belirlenmiş ve bu madde de ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 3.

*Ölçüm Modeli Uyum Ölçüleri*

| Uyum Ölçüleri | Mükemmel Uyum            | Uyum<br>Kabul Edilebilir/Vasat | Ölçüm Değeri |
|---------------|--------------------------|--------------------------------|--------------|
| RMSEA         | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ | $0.05 < RMSEA \leq 0.10$       | 0.083        |
| NFI           | $0.95 \leq NFI \leq 1$   | $0.90 < NFI < 0.95$            | 0.91         |
| CFI           | $0.97 \leq CFI \leq 1$   | $0.95 \leq CFI < 0.97$         | 0.95         |
| GFI           | $0.95 \leq GFI \leq 1$   | $0.90 \leq GFI < 0.95$         | 0.92         |
| AGFI          | $0.90 \leq AGFI \leq 1$  | $0.85 \leq AGFI < 0.90$        | 0.88         |

Tablo 3 incelendiğinde, OÖEDÖ'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerine bakıldığında; RMSEA (.083) değerinin vasat, NFI (.91), CFI (.95), GFI (.92) ve AGFI (.88) değerlerinin kabul edilebilir uyum çerçevesinde olduğu görülmektedir. RMSEA değeri 0.08-0.1 arası vasat uyum, 0.08'den az olması kabul edilebilir, 0.05'ten az olması iyi uyum, 0.1'den büyükse model ret olarak kabul edilmektedir (Browne ve Cudeck, 1993). Bununla birlikte doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen "ki-kare değeri ile serbestlik derecesinin oranlanması" diğer bir uyum indeksi olarak belirtilmekte ve bulunan değer 5'in altında olması ( $\chi^2/df < 5$ ) iyi uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013). Araştırma verilerine göre  $3421,796/1013 = 3,378 < 5$  olduğundan oluşturulan model iyi uyum olarak kabul edilebilir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003).

Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi, 298-314.

Yapılan DFA sonucunda belirlenen indeks değerlerine bakıldığında OÖEDÖ geliştirme süreçleri başarılıdır denilebilir.

Faktörler, madde içerikleri dikkate alınarak adlandırılmış ve OÖEDÖ'nün özdeğeri 1'den büyük yedi faktörden ve 48 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör “Değerlendirmede yöntem ve teknikler” (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 25, 26) (“Değerlendirme yaparken sanat etkinliklerinden yararlanırım”. “Değerlendirme yaparken fen etkinliklerinden yararlanırım” vb. maddeler); ikinci faktör “Değerlendirmede öğretmen” (2, 3, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51) (“Günlük değerlendirmeyi her günün sonunda yaparım”, “Etkili öğretmenlik yapabilmek için kendimi değerlendiririm” vb. maddeler); üçüncü faktör “Değerlendirmede çocuk” (17, 18, 30, 31, 37, 38, 43, 44, 45, 52) (“Okul öncesi eğitim programında yer alan değerlendirme için portfolyo dosyasını çocukların oluşturmasını desteklerim” gibi maddeler); dördüncü faktör “Değerlendirmede sorular” (21, 22, 23, 24, 27, 28) (“Değerlendirmede kendi hazırlamış olduğum açık uçlu betimleyici sorulardan yararlanırım” gibi maddeler); beşinci faktör, “Değerlendirmede demografik özellikler” (4, 5, 6) (“Değerlendirme yaparken çocukların yaşadığı sosyo -ekonomik çevreyi dikkate alırım” gibi maddeler); altıncı faktör, “Değerlendirmede gözlem” (34, 35) (“Gelişim gözlem formları hazırlarım” gibi maddeler); yedinci faktör, “Değerlendirmede kayıt” (32, 33) (“Okul öncesi eğitimde yaptığım değerlendirmeleri kayıt altına alırım” gibi maddeler), olarak sıralanmaktadır.

OÖEDÖ örneklem grubuna ait (n=346) güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı SPSS programıyla hesaplanmıştır. Cronbach Alfa likert tipi ölçeklerin iç tutarlılığının hesaplanması için uygun bir test olarak belirtilmektedir. (Tezbaşaran, 1996; Thorndike ve Thorndike-Christ, 2010). OÖEDÖ'nin toplamı için güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.954$  bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*OÖEDÖ'nin alt Boyutları İçin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayıları*

| Alt boyut                             | $\alpha$ |
|---------------------------------------|----------|
| Değerlendirmede yöntem ve teknikler   | .938     |
| Değerlendirmede öğretmen              | .909     |
| Değerlendirmede çocuk ve program      | .824     |
| Değerlendirmede sorular               | .902     |
| Değerlendirmede demografik özellikler | .687     |
| Değerlendirmede gözlem                | .829     |
| Değerlendirmede kayıt                 | .933     |

Tablo 4'e göre OÖEDÖ'nin alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında değerlendirme yöntem ve teknikler için  $\alpha=.938$ , değerlendirme öğretmen  $\alpha=.909$ , değerlendirme çocuk ve program için  $\alpha=.824$ , değerlendirme sorular için  $\alpha=.902$ , değerlendirme demografik özellikler için  $\alpha=.687$ , değerlendirme gözlem için  $\alpha=.829$  ve değerlendirme kayıt için ise  $\alpha=.933$  olduğu saptanmıştır. Cronbach alfa değerinin .60 ile 0.80 aralığında olması oldukça güvenilir ve .80 ile 1 aralığında olması ise yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Alpar, 2012; Tavşancıl, 2005). Dolayısıyla OÖEDÖ'nün güvenilirliği için elde edilen Cronbach Alfa değerlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin OÖEP'deki değerlendirme sürecine ilişkin tutumlarını belirlemek için Okul Öncesi Eğitiminde Değerlendirme Ölçeğinin (OÖEDÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede ilk olarak geniş bir alanyazın taraması yapılarak maddeler oluşturulmuş ve kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri çerçevesinde düzenlenen formun dil ve anlam bakımından geçerliği Türkçe eğitimcileri tarafından değerlendirilmiş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Daha sonra çevrimiçi olarak sosyal medya ve bilişim teknolojileri aracılığıyla Türkiye'nin farklı illerinde çalışan 346 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda geliştirilen OÖEDÖ'nün, bu araştırmanın bulgularına göre, yedi faktör ve 48 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kabul edilebilir. Güvenirlik katsayıları, OÖEDÖ'nün toplamı için .954 olarak yüksek düzeyde güvenilir; alt boyutları için ise .687-.938 arasında oldukça güvenilir olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar çerçevesinde ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin 2013 programını uygulamadaki tutumlarını farklı boyutlara göre değerlendiren OÖEDÖ beşli likert tipinde geliştirilmiştir. Ölçekteki maddelerin tamamı düz puanlanmaktadır. OÖEDÖ'den en az 48, en fazla 240 puan alınabilmektedir. Öğretmenlerin OÖEDÖ'den düşük puan almaları, OÖEP'de yer alan değerlendirme sürecine ilişkin tutumlarının düşük seviyede olduğunu, programda yer alan değerlendirme öğelerini yeteri kadar gerçekleştirmediklerini; ölçekten yüksek puan alınması ise değerlendirme sürecine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının üst seviyede olduğunu ve değerlendirme öğelerini yeteri kadar gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Okul öncesi eğitiminde değerlendirme konusunda yapılan çalışmaların bazıları disiplinler arası olarak program geliştirme ve okul öncesi eğitimi uzmanları tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmalarda, bu çalışmadan farklı olarak, bazı program değerlendirme yaklaşım ya da yöntemleri ile günümüzde Türkiye'de uygulanmakta olan 2013 OÖEP'nin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Aslan ve arkadaşları (2016) tarafından Stufflebeam modeline göre OÖEP'yi değerlendiren bir ölçek geliştirilmiş, Aslan ve Uygun (2019) ve Paksoy (2020), geliştirilen bu ölçme aracını kullanarak yürüttükleri çalışmalarda 2013 OÖEP'yi Stufflebeam modeli çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Ünver (2019), OÖEP'yi değerlendirmeye ilişkin ölçek geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, Okulöncesi Eğitim Programını Değerlendirme Ölçeğini geliştirmiştir.

Bu araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ve 2013 OÖEP'de değerlendirme konusunda yer alan tüm öğelerin yer aldığı kapsamlı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Alanyazında 2013 OÖEP'deki değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen tutumlarını bu denli bütüncül olarak değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması bulunmamakla birlikte programda yer alan bazı değerlendirmeye ilişkin öğelerin yer aldığı az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ulusoy (2019) çalışmasında, çocukları tanımaya ve değerlendirmeye ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmiştir. Alanyazında çocuğu tanımaya ve gelişimsel olarak değerlendirmeye ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Brown ve Rolfe 2005; Fernald, 2017; McCoy vd., 2016; Schappe, 2005) Elden (2019) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına yönelik algı ve uygulamalarını incelemiş, öğretmenlerin değerlendirmede en fazla gözlemi kullandıklarını ve sınıfın kalabalık olması, zaman yetersizliği ve iş yükü getirdiği gibi nedenlerin değerlendirmeyi zorlaştırdığını ifade

ettiklerini tespit etmiştir. Gül Çelik (2019), okul öncesi öğretmenlerinin 2013 OÖEP’de yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve nedenlerini, kullanırken karşılaştıkları güçlükleri, bu araçlara ilişkin geliştirdikleri önerileri belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin ölçme araçlarını uygularken zaman ve mevcudun fazla olması gibi güçlükler yaşadıklarını ve ölçme araçlarına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğunu belirlemiştir. Turupçu (2014), bir değerlendirme yöntemi olan gözlem konusunda okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin değerlendirmenin temelini gözlem olduğunu belirttiklerini, gözlem sırasında sınıf mevcudu ve sistematik dokümantasyon ile ilgili unsurların önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesinde gözlem sonuçları kayıt altına alınarak çocukların bütünsel olarak güçlü-zayıf yönleri belirlenmesi önemlidir (Cathcart vd., 2006). Farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin inanç ve uygulama düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırmada Şahin (2014), öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına olan inançlarının üst düzeyde olduğunu ve bu inancı uygulamalarına yansıttıkları sonucuna ulaşmıştır. Uzun (2013) gerçekleştirdiği araştırmasında, ölçme ve değerlendirme konusunda okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördüklerini ifade ettiklerini, devlet okulundaki öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki birçok değişkende özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

*“Okul öncesi eğitiminde sonuç değil, süreç önemli olduğundan, programda sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi öne çıkmaktadır. Değerlendirmede çocuğun, programın ve öğretmenin kendini değerlendirme süreci iç içe olduğundan, birinden elde edilen bulgular diğerlerinin değerlendirilmesinde de kullanılır. Öğretmenlerin yapılan değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate almaları gereklidir”* (MEB, 2013). Bu doğrultuda, geliştirilen OÖEDÖ’nün okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme sürecine ilişkin tutumlarını belirlemeye olanak sağlayarak OÖEP’nin etkili olarak uygulamasına, öğretmenin ve programın gelişimine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular geliştirilen OÖEDÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak yeterli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı potansiyel sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma sürecinde veriler çevrimiçi olarak elde edilmiştir. Araştırma Türkiye’de farklı illerde çalışan 346 okul öncesi öğretmeni ile sınırlıdır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların içtenlikle verildiği ve objektif olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmacılar geliştirilen OÖEDÖ kapsamında, öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, son mezun oldukları okul gibi kişisel bilgilere ya da okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, çocuk ve ailenin farklı demografik özelliklerine göre tasarlayacakları betimsel çalışmalar yürütebilirler.

**Teşekkür:** Araştırmaya katılan ve soruları içtenlikle cevaplayan tüm okul öncesi öğretmenlerine teşekkür ederiz.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar literatür taraması, verileri toplama aşamalarında; ikinci yazar, araştırma fikrini oluşturma, literatür taraması, analiz ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında görev almıştır.



## KAYNAKLAR

- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2011). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Yapa.
- Arı, E. (2011). Temel kavramlar. S.B. Filiz (Eds.) *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde*, (2-23). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, M., Soyalp, H., Karahan, O. ve Altuntaş, M. (2016). Okul öncesi eğitim programı değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 657-683.
- Aslan, M. ve Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'ın bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 229-251.
- Badenes Ribera, L., Silver, N.C. and Pedroli, E. (2020). Scale Development and Score Validation. *Frontiers in Psychology*, 11.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Barry, A.E., Chaney, E.H., Stellefson, M.L. and Chaney, J.D. (2011). So you want to develop a survey: practical recommendations for scale development. *American Journal of Health Studies*, 26(2), 97-106.
- Bayrak, İ. ve Duruhan, K. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi Örneği). *International Journal of Social Science*, 6(5), 199-216.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Birbili, M. and Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years*, 34(2), 161-174.
- Browne, M.W. and Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Brown, J. and Rolfe, S.A. (2005). Use of child development assessment in early childhood education: Early childhood practitioner and student attitudes toward formal and informal testing. *Early child development and care*, 175(3), 193-202.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü* (2.Baskı). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 11. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can-Gül, Ş. (2009). *Okul öncesi eğitimde okul öncesi ve öğretmen adaylarının 2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirme unsuruna yönelik görüş ve davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Cathcart, W.G., Pothier, Y.M., Vance, J.H. and Bezuk, N.S. (2006). *Learning mathematics in elementary and middle schools* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Chandra, S.S. and Sharma, R.K. (2004). *Principles of education*. Atlantic Publishers & Dist.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2014). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı*. Ankara: Anı.

Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi, 298-314.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, Ü. ve Yükselen, A.İ. (2015). 0-36 aylık çocuklar için eğitim programı. A. Köksal Akyol. (Eds.), *Okul öncesi eğitim programları* içinde (s. 37-38). Ankara: Hedef.
- Deniz-Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- DeVellis, R.F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Dunn-Rankin, P., Knezek, G., Wallace, S. and Zhang, S. (2004). *Scaling methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elden, A. (2019) *Okul öncesi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri-Journal of Medical Sciences*, 33(1), 210-223.
- Fernald, L.C., Prado, E., Kariger, P. and Raikes, A. (2017). A toolkit for measuring early childhood development in low and middle-income countries.
- Genishi, C. (Ed.). (1992). *Ways of assessing children and curriculum: Stories of early childhood practice*. Teachers College Press.
- Gordon, M. and Browne, K.W. (2007). *Beginning essentials in early childhood education: Canada*.
- Greenfield, D.B. (2015). Assessment in early childhood science education. In *Research in early childhood science education* (pp. 353-380). Springer, Dordrecht.
- Gül Kılınç, F. (2019) *Öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürkan, T. (2016). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Eds.). *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (s.29-80). Ankara: Anı.
- Gürsoy, F. (2018) *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları tanıma ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Jackman, H. (2005). *Early education curriculum: a child's connection to the world*. United State: Thomson Delmar Learning.
- Kandır, A., Türkoğlu, D. ve Gözüm, A.İ.C. (2017). Assessment of Turkish 2013 preschool education program of the Ministry of National Education (MONE) in terms of mathematical activities. R. Efe, I. Koleva, E. Atasoy ve V. Kotseva (Eds.) *Current Trends in Educational Sciences*, 393-406, Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. (20. basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, R. (2014). Temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen faktörler. Oral, B. (Eds.) *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları* içinde, (3- 39), (3. Baskı), Ankara: Pegem.
- McCoy, D.C., Peet, E.D., Ezzati, M., Danaei, G., Black, M.M., Sudfeld, C.R., ... and Fink, G. (2016). Early childhood developmental status in low-and middle-income countries: national, regional, and global prevalence estimates using predictive modeling. *PLoS Medicine*, 13(6), e1002034.

- McLachlan, C., Flear, M. and Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Okul öncesi eğitim programı öğretmen kitabı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)*. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Özberk, E.B.Ü. (2017). A study with a view to developing a scale for use at the ministry of justice prison staff training centres: training satisfaction scale. *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 71-82.
- Paksoy, E.N. (2020) *Okul öncesi eğitim programının stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Poyraz, H. ve Dere H. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Schappe, J.F. (2005). Early childhood assessment: A correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 187-193.
- Schermelleh Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Spencer, T.D., Goldstein, H., Kelley, E.S., Sherman, A. and McCune, L. (2017). A curriculum-based measure of language comprehension for preschoolers: Reliability and validity of the assessment of story comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, 42(4), 209-223.
- Şahin, M. (2014) *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünce ve uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Şişman, M. (2008). *Eğitim bilimlerine giriş*. (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Temel, Z. F. (2015). *MEB okul öncesi eğitim programına göre hazırlanmış etkinlik plan örnekleri*. Ankara: İzge.
- Tezbaşaran, A.A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- Thorndike, R.M. and Thorndike Christ, T.M. (2010). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New Jersey: Pearson.
- Turupçu, A. (2014) *Observation as an assessment tool in early childhood education: A phenomenological case study of teacher views and practices*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ulusoy, N. (2019) *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu tanıma ve değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünver, N. (2019) Okulöncesi eğitim programını değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 891-909.
- Wolf, C., Joye, D., Smith, T.W. and Fu, Y.C. (2016). *The SAGE handbook of survey methodology*. Sage.

Gelebek Üstün, B. ve Uzun, H. (2020). Okul öncesi eğitiminde değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi, 298-314.

Wortham, S.C. (2006). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Kevin M. Davis.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Preschool education, starting from birth and continuing until primary school age; It is defined as an educational process that aims to support the development of the child in psychomotor, language, social, emotional, and cognitive areas with rich stimulants within the framework of individual differences and taking into account the environmental conditions. It starts in families in which he/she lives and supported in educational institutions. In the first six years, when the basic structure of personality traits is formed, the positive and negative experiences experienced by the person can leave traces that the child will carry throughout her life. For this reason, it is important for the healthy development of the child to be supported by preschool education institutions. In Turkey, preschool education, including children between the ages of 0-6, in an institution, and in the framework of a curriculum on certain days and hours, are conducted in formal education. 2013 Preschool Education Curriculum is being implemented today in Turkey. This curriculum has been developed to ensure that children attending preschool education institutions grow healthy through rich learning experiences, reach the highest level by supporting all development areas, gain self-care skills and be ready for basic education. The curriculum has a "developmental", "spiral" and "eclectic" structure that takes children's developmental characteristics, interests and needs, and environmental conditions into account. Evaluation, which is one of the basic elements of the education process, is very important in preschool education. In the 2013 Preschool Education Curriculum; it was stated that it is important to evaluate the educational process in a multifaceted and holistic way. Therefore, evaluation in this curriculum; It was stated that the evaluation of children, evaluation of the program, and self-evaluation of the teacher should be handled from three aspects. In addition, the "Evaluation Time of the Day" included in the 2013 Preschool Education Curriculum is very important in making evaluations systematically with different evaluation methods and methods. With the evaluation, it is seen that the child's developmental characteristics, how much progress she has made in which developmental area, the extent of her progress. In Turkey, when literature is reviewed, a questionnaire that assesses the attitudes of teachers' evaluation process in preschool education which has a very important place in education has not been observed. In this context, it was aimed to develop an Evaluation Scale for the Preschool Education (ESPE) in order to determine the attitudes of preschool teachers towards assessment in this study.

### **Method**

In this study, the general survey model was used in this study, in which the Evaluation Scale for the Preschool Education (ESPE) which enables the determination of teachers' attitudes during the evaluation process in preschool education, was developed. For this purpose, 346 preschool teachers were included in the study among in-service preschool teachers working in nursery schools or kindergartens in Turkey in the 2019-2020 academic year. In order to develop ESPE, an item pool consisting of 52 items with

five-point likert type was initially created. The form containing the items was presented to the opinions of eleven academicians, who are experts in preschool education and child development, measurement, and evaluation, and the scale was finalized according to the views of the experts. SPSS and AMOS programs were used in the analysis of the data, confirmatory and exploratory factor analysis and internal consistency coefficient were determined for the entire scale and sub-dimensions.

### **Findings**

According to the findings of this study, ESPE, which was developed as a result of exploratory and confirmatory factor analyzes and reliability studies, is a valid and reliable measurement tool consisting of seven factors and 48 items. The Cronbach alpha internal consistency coefficient for the total of the scale is quite reliable as .954; it was found to be reliable between .687 and .938 for sub-dimensions. Within the framework of these results, it can be said that the scale is a reliable scale. ESPE, which evaluates the attitudes of teachers in applying the 2013 Preschool Curriculum according to different dimensions, was developed in five-point Likert scale. All of the items in the scale are scored straight, the lowest score that can be obtained from the scale is 48, and the highest score can be 240.

### **Discussion and Conclusion**

A quality education process can be created by the teacher's use of appropriate developmental assessment methods to identify children's interests and needs, readiness levels, individual and cultural characteristics. Assessment in preschool education is beneficial for teachers, who are in the position of implementing the curriculum, to know children better, and to support their development. In this direction, it is expected that the development of ESPE will contribute to the effective implementation of the 2013 Pre-School Education Curriculum and the development of the teacher and the program by enabling the preschool teachers to determine their attitudes towards evaluation. The results obtained in this study showed that the ESPE developed is reliable and has acceptable psychometric properties.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırmada Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu'nun 16/01/2020 tarih ve 2020/01 sayılı toplantısında alınan karar çerçevesinde ölçek geliştirmesi için hazırlanan maddelerin bilimsel etik açıdan uygunluğu sağlanmıştır.

**Araştırma Makalesi**

**ORTAÖĞRETİM T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK  
DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ EĞİTSEL ELEŞTİRİ MODELİ  
BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE  
DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>**

**EVALUATION OF SECONDARY EDUCATION TURKISH REVOLUTION  
HISTORY AND KEMALISM CURRICULUM ACCORDING TO TEACHERS'  
VIEWS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL CRITICISM MODEL**

**Caner SUNAY**

MEB, Erzurum, Türkiye

e-posta:sunaycaner@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8543-9850

**Adnan TAŞGIN**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

e-posta: adnantasgin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3704-861X

Başvuru Tarihi: 22.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 23.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.814962

**Atıf/Citation:** Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 315-334.

**Öz**

Bu çalışma, 2018 -2019 eğitim öğretim yılı itibariyle ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması temel alınarak yapılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen, 11 öğretmen araştırmancının katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları, programla ilgili öğrencilerin gerçek hayatla ilişkilendirme yönünde, derse aktif katılımlarını sağlamaları yönünde, kazanımlarda gözlemlenen tutarlılık anlamında, genel ve özel amaçlar doğrultusunda beklentileri karşılaması bağlamında ve öğrencilerin yetiştirilmesinde etkili olması yönünde olumlu bulunduğunu göstermektedir. Diğer taraftan ise, öğretmenlerin yeni programa uyum sağlamaları adına kazanımlar için önerilen etkinlikler ile öğretim yöntem ve tekniklerine dair açıklamaların olmaması veya kılavuz kitapların öngörülmemesi, yeni programa öğretmenlerin uyumu, uygulayıcılar üzerindeki denetim eksikliği ve yükseköğretim giriş sınavları ile uyuşmaması gibi bazı sorunlar yaşandığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi programı, eğitsel eleştiri modeli, program değerlendirme.

<sup>1</sup> Bu makale International Pegem Conference on Education (IPCEDU 2020)'da sunulan bildirden üretilmiştir.

Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

## Abstract

This study was carried out in order to evaluate T.C Revolution History and Kemalism course program which was started to be applied in secondary education institutions according to teachers' opinions in the context of educational criticism model. The research was carried out based on the case study of the qualitative methods of 11 teachers who had postgraduate education in Palandöken district of Erzurum, who were determined by criterion sampling method, and who took secondary education T.C Revolution History and Kemalism courses. In the research, structured interview form consisting of seven questions was used as a data collection tool which was prepared by the researcher and controlled by two academicians specialized in the field of education. The findings of the research are positive for teachers to adapt to the new program, in terms of their relationship with the real life of the program, their active participation in the course, consistency observed in the gains, meeting the expectations in line with the general and specific objectives, and being positive in terms of being effective in the upbringing of the students. It can be said that there are some problems such as the lack of explanations about the teaching methods and techniques or the lack of guidance books, the adaptation of teachers to the new program, the lack of supervision over the practitioners and the incompatibility with the higher education entrance exams.

**Keywords:** T.C. Revolution History and Kemalism course curriculum, educational connoisseurship and educational criticism model, curriculum evaluation.

## GİRİŞ

Eğitim iyi planlanarak sistemsel boyut kazanmış bir süreçtir. Eğitimi bu sistemsel boyuta ulaştıran, ülkelerin nitelikli insan gücüne duydukları gereksinimlerdir. Bu gereksinim nedeniyle bilimsel veriler ışığında hazırlanmış eğitim programlarının, ülkelerin kalkınmasını sağlayacak insan gücünün yetiştirilmesinde hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Eğitim programları eğitim politikaları açısından öğretim etkinliklerinin neler olacağı, ne zaman ve nasıl uygulanacağı ile ilgili kılavuzlardır. Eğitim politikalarının, bir ülkenin kalkınması için yapılan eğitim öğretim etkinliklerinin uygulanmasında bir köprü vazifesi gördüğü de söylenebilir.

Eğitim programlarının bilimsel ve sistemli olarak, toplumsal ihtiyaçlar, öğrenenlerin istek ve ihtiyaçları, teknolojik gelişmeler, konu disiplinlerindeki değişim ve gelişmeler gibi unsurlar göz önüne alınarak uygunluklarının ve etkililiklerinin değerlendirilmesi gerekir. İlgili alanyazın incelendiğinde program değerlendirme ile ilgili birçok tanım bulunmakla birlikte, eğitimde program değerlendirme; hedef davranışların öğretim yoluyla ne derecede gerçekleştirildiği (Tyler, 2014, s.94), istendik davranış değişimleri için yeterli nitelikte olup olmadığı (Ertürk, 1975, s.107), belli amaç ve koşulları karşılama durumunun, eldeki bilgilerden anlam çıkarmak üzere sistemli bir şekilde analiz edilmesi (Al-Jardani, 2012; Özçelik, 2014, s.231) olarak tanımlanabilir. Ayrıca programın etkililiği, geçerliliği, uygunluğu ve başarısı gibi özellikleri hakkında ne tür gelişime ihtiyaç duyulduğu (Oliva ve Gordon, 2018, s. 452), gerekli değişikliklerin yapılması noktasında yeniden yapılanma (White, 1971) ve program geliştirme çalışmalarında değer biçmenin odak noktası (Hewitt, 2018, s.211) gibi ortak bir tanım da yapılabilir. Ayrıca eğitimde program değerlendirme, sistemli veri toplama ve analiz gerektiren, bir program hakkında geçerlilik, etkinlik, uygunluk ve başarı durumu gibi özellikler hakkında karar verme süreci olarak adlandırılabilir.

Bilindiği gibi eğitimin, bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik, insani ve evrensel işlevleri kadar aynı zamanda siyasal işlevleri de vardır. Bu bağlamda tarih derslerinin geçmiş deneyimlerden ders almak, insanlara güncel olaylarla karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını öğretmek için faydalı olduğu, tarihsel çalışmalar ve incelemelerin, ulusların kısa ve uzun vadeli hedeflerini belirleyebildiğini ve hatta devlet yöneticileri için bir rehber görevi üstlendiği (Danju, 2017) belirtilmiştir. Fukuyama (1992, s.12)'nin tarihi

bir evrim süreci olarak tanımlamasından yola çıkarak, Türk toplumunun evrim sürecini ele alan inkılap tarihi derslerinin ise, her dönem ve her ülkede olduğu gibi öğretim yoluyla, öğrencilerin kişilik gelişimi, sosyalleşmesi ve vatandaşlık eğitimine katkıda bulunması amaçlanarak verildiği belirtilmiştir (Aslan, 2004). Bir ülkede yaşayan vatandaşların mensup oldukları devletin temel kurucu değer ve felsefesini her yönüyle bilmeleri ve tanımaları, o devletin beklediği tutum ve davranışları, görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri devletler için önemli bir meseledir. Bu bağlamda söz konusu işlevleri vatandaşlara kazandırmayı amaçlayan derslerden biri olan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA) derslerinin öğretim programlarının değerlendirilmesi önemli görülerek araştırmaya konu edinilmiştir.

Türkiye’de Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programı MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına (TTKB), 2007, 2012 ve en son haliyle 2018 yıllarında, değiştirilmiş ve güncellenmiştir. Talim Terbiye Kurulu (2017) bu duruma gerekçe olarak mevcut programları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilemek olarak belirtmektedir. Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programında yaklaşık 5-6 yıl aralarla güncelleme yapılmasının bu araştırma için önemli olduğu düşünülmüştür.

Bu amaçla ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programının sınıf ortamında aktif uygulayıcısı olan öğretmenlerin, aynı zamanda program geliştirme sürecinde oynadıkları roller de (Eisner, 1985, s. 301) göz önüne alındığında, programın değerlendirilmesi aşamasında görüşlerinden faydalanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle söz konusu dersin, bir uzmanın eğitimci gözüyle sınıfta yaşanan deneyimlerin özelliklerini merkeze alan Eisner’in “Eğitsel Eleştiri program değerlendirme modeli” bağlamında, alanında uzman olarak varsayılan öğretmenler gözüyle değerlendirilmesinin bu yönde önemli kazanımlar sağlayabileceği söylenebilir.

### **Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli**

Eisner, ünlü pragmatist John Dewey gibi bilginin ampirik dünyada olanların kafamızdakilerle birleşmesiyle oluştuğu düşüncesini savunmuştur (Alexander, 1986; Donmayer, 2014.). Eğitsel Eleştiri Modeli, sanat ve edebi eleştirinin geleneklerinden evrimleşmiş, eğitim programlarının önemli yönlerini yargılamak için tecrübe ve eğitime uyan bir eğitim eleştiri modelidir (House, 1978). Eisner “Eğitsel Eleştiri Modeli” adlı program değerlendirme modelini, Feldman (1970)’ın “*Sanat Yoluyla İnsan Olmak*” adlı kitabında açıklanan sanat eleştirisi etrafında inşa etmiştir. Eisner’in bu modeline göre; eğitim programlarını değerlendirenlerin sanat eleştirmenleri gibi çalışması önerilmiştir. Değerlendiriciler çalıştıkları programlarla ilgili, sıradan kişilerin kaçırdıkları nüansları görebilecek, uzmanlığa sahip olmalıdır (Donmayer, 2014). Eisner (1985)’e göre; eleştiri bir açıklama sanatıdır ve görevi görmemize yardımcı olmaktır. Uzmanlık özeldir, ancak eleştiri kamusaldır (Akt. Donmayer, 2014). Eleştiri, uzmanlar tarafından duygusal, metaforik bir dilde anlaşılanları anlatma biçimidir. Algısal insan gözü, standart ölçüm tekniklerinden kaçacak olan bir eğitim olgusundan çok daha fazla iç görü kazanır. Sınıf gibi bir eğitim ortamı, onu hayata geçiren hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişiliklerini ifade eder. Bir uzmanın eğitimli gözü, sınıfta gerçekleşen deneyimlerin özelliklerini fark edebilir (Alexander, 1986).

Eisner program değerlendirmede nitel değerlendirme yöntemini savunmuştur. Patton (2002, s.39)’a göre nitel yöntem, değerlendiricinin ilgilenilen olguyu manipüle



Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

etmeye çalışmadığı gerçek dünya ortamı gibi olayları belirli ortamlarda anlamak için doğal bir yaklaşım kullanır. Niteliksel değerlendirme bulgularına, niceliksel verilerle birlikte kullanılsa bile, herhangi bir istatistiksel prosedür veya diğer istatistiklendirme araçlarıyla ulaşılamamaktadır. Niteliksel yöntemler, bir programın tüm öyküsünü ortaya çıkarır ve katılımcılardan derinlikli bilgi alınmasını sağlar.

Ornstein ve Hunkins (2016, s. 310), Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modelinde, uzman veya değerlendircinin iyi bir katılımcı ve gözlemci olması ve program konularını takdir etme yetisine sahip olması ve eleştirilerinin yapıcı yönde olması gerektiğini işaret ederek, bu durumun da nitel faaliyetlerde bulunmasını sağladığını belirtmektedirler. Örneğin, gözlemledikleri derslere katılır ve okulun kalitesi ile program hakkında birçok soru sorar. Eisner'ın modelini takip eden değerlendiriciler, öğrencilerin çalışmalarının ayrıntılı analizlerini yaparlar. Onlar eylemler ile ilgili filmleri, videokasetleri, fotoğrafları, öğretmen ses bantlarını ve öğrencileri kullanır. Ne söylendiğini ve yapıldığını, aynı zamanda söylenmeyenleri ya da yapmadıklarını not ederler. Eylemdeki müfredat tonunu tanımlamaya çalışırlar.

Eisner, Eğitsel Eleştiri Modeline kaynaklık eden eleştirmenlerin ilettiği dört boyuttan oluşmakta (Ornstein ve Hunkins, 2016, s. 310) olup, şu şekilde tanımlamıştır;

İlk boyut olan açıklama; anlatıyı kullanarak deneyimin temel ve ince özelliklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Amaç, "biz orada olsak ne olurdu?" ve hedefin okuyucu tarafından bilinmesine yardımcı olmaktır. Bu boyut, okuyucuları içeriye davet etmeli ve onları ortam ve deneyim konusunda net bir şekilde tasvir sunmalıdır (Kramer, 2015). Yüksel (2010), açıklama boyutunda, programın sınıfın ve okulun şuandaki durumunu tanıtmakla ilgili olduğunu, sözlü olarak yapılan betimlemelerin keskin olması gerektiğini belirtmektedir.

İkinci boyut olan eğitim eleştirisinin yorumlanmasında, uzman eğitim ortamındaki faaliyetleri yorumlarken çoklu teori, bakış açıları ve modelleri kullanma bilgisini ortaya koyar ve bu bilgiler ışığında sınıfta gerçekleşen olayların anlaşılmasını sağlar (Koetting, 1988).

Üçüncü boyut olan değerlendirme aşamasında, yorumlanan deneyimlerin ve eğitsel faaliyetlerin değer yargılarının yapıldığı aşamadır (Woods, 1988). Yaşanan şeylerin eğitimsel girdileri ve değeri nedir? sorusuna yanıt aranır. Eğitim eleştirmenleri sonuçta bir dizi eğitim ölçütü ile karşılaştıklarını değerlendirir; gördüklerinin eğitimsel değerini değerlendirirler. Eğitim eleştirisinin değerlendirme karakterinin bu yönü kullanılmış olabilecek alternatifleri göz önünde bulundurabilmek ve aynı zamanda sınıf yaşamının pratik gerçeklerini hissetmeyi gerektirir (Eisner, 1976, ss. 145-146).

Tematik boyut; Eisner'ın eğitsel eleştiri modeline en son olarak eklediği basamak olup (Kumral, 2010) okuyuculara, eğitim ortamını ve pedagojiyi anlama ve değerlendirmeleri için yardımcı olacak yeni teoriler ve kılavuzların sunulduğu bölümdür (Kramer, 2015).

Genel olarak güncellenmiş ortaöğretim tarih dersi program taslaklarına ve uygulanan programlara ilişkin değerlendirme çalışmalarının alan yazında yapıldığı (Baykal, 2017; Coşkun, 2017; Eğitim –iş, 2017; Güllü, 2017; Şimşek, 2017; Şimşek ve Alaslan, 2017; Tangülü ve Süvari, 2019; Turan, 2018; Yıldırım, 2018) görülmektedir. Bu çalışmalarda; eğitim politikalarının gündelik siyasi konulardan arındırılarak daha üst bir şekilde konumlandırılması gerektiği (Coşkun, 2017), konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması nedeniyle Türkiye'yi ilgilendirmeyen konuların çıkarılarak tarih ders saatlerinin artırılması gerektiği, içerik yoğunluğu nedeniyle konuların yetiştirilemeyeceği, Atatürkçülük konuları ile ilgili çıkarılan amaçlara tekrar yer

verilmesi gerektiği (Eğitim-İş, 2017; Şimşek, 2016; Tangülü ve Süvari, 2019), daha geniş katılımlı program geliştirme komisyonlarının oluşturulması ve alternatif program çalışmaları oluşturulmasının gerekliliği (Güllü, 2017; Şimşek, 2016), taslak programlara yapılan eleştirilerin dikkate alınmadığı (Yıldırım, 2018), öğretmen adaylarının eğitiminin gündeme alınmadan program çalışmalarının yapıldığı ve öğretmenlerin yapılan değişiklikleri yakından takip etmedikleri (Güllü, 2017; Turan, 2018) gibi sonuçlardan bahsedilmektedir. Fakat hali hazırda güncellenmiş ve uygulanmakta olan 2018 Ortaöğretim TCİTA dersi özelinde öğretim programının değerlendirilmesine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın da ilgili alan yazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Türkiye’de bir değerlendirme modelinin referans alınarak, değerlendirme çalışmalarının yapılması sadece tarih dersleri için değil, diğer derslere ilişkin olarak da oldukça sınırlılık göstermektedir (Gökmenoğlu, 2014; Kurt ve Erdoğan, 2015; Yapıcıoğlu, Atik Kara ve Sever, 2016). Güncellenmiş Ortaöğretim TCİTA ders programı özelinde bir değerlendirme modeli referans alınarak yapılan bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın temel motivasyon kaynağını oluşturmuştur. İlgili alan yazında belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde bu araştırmanın amacı Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli bağlamında Ortaöğretim TCİTA öğretim programını sahada çalışan öğretmenlerin görüşleri bağlamında incelemektir. Bu kapsamda katılımcıların;

1.Güncellenen Ortaöğretim T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının çağın koşullarına göre değişen ihtiyaçları karşılama ve gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik yönlendirmeler bakımlarından yeterli olup olmadığına,

2.Güncellenen Ortaöğretim T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı genel ve özel amaçları göz önüne alındığında beklentileri karşılayıp karşılamadığına,

3.Konu anlatımları dikkate alındığında düzenleme yapılması gereken kazanımların neler olduğuna,

4.Ortaöğretim T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında kullanılabilirliği öngörülen öğretim ilke, yöntem ve stratejilerin neler olduğuna,

5.Ortaöğretim T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının kazanım sayılarını, süre (ünite-zaman) dağılımına,

6.Öğretim programında belirlenen içeriğin öğrencinin etkin katılımına uygun olup olmadığına,

7.Öğretim programı ortaöğretim öğrencilerinin yetiştirilmesinde etkililik durumuna yönelik görüşleri belirlenmek istenmiştir.

### **YÖNTEM**

Bu çalışma için Etik Kurul Raporu, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu’nun 01.10.2020 tarihli ve 12/09 sayı ve kararlı toplantısından alınmıştır.

### **Araştırmanın Modeli**

Güncellenen Ortaöğretim TCİTA dersi programının Eisner’in Eğitsel Eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu

Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşım ile araştırıldığı ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.73). Bu çalışmada, ortaöğretim T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA) dersi öğretmenlerinin öğretim programı ile ilgili görüş ve uygulamalarını daha yakından anlayabilmek için bu desen kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Katılımcıları**

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Katılımcılar, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinin Merkez Palandöken İlçesi'nde görev yapan lisansüstü mezuniyete sahip, ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve TCİTA derslerine giren 11 tarih öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede ölçüt olarak, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modelinde belirtilen "uzman" ve "değerlendirme yetisine sahip" olma kriterine uygun olması için, lisansüstü mezun olma şartı aranmıştır. Katılımcıların 2'si 1-5 yıl, 1'i 6-10 yıl, 4'ü 11-15 yıl, 2'si 16-20 yıl, 2'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların tamamı yüksek lisans eğitimi mezunudur.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yedi sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliği sağlamak için alan eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, son hali verilmiştir. Araştırılan olgu ve ya olay hakkında araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (meslektaş teyidi, katılımcı teyidi, vb.)kullanması gerekir. Betimsel analizin kullanıldığı bir çalışmada görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için inandırıcılık ve aktarılabilirlik konusunda uzman görüşüne başvurulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Görüşme formundaki sorular katılımcılara gönüllük esasına göre okul idarelerinden gerekli sözlü izinler alınarak, ders saatleri dışında öğretmenler odasında sorulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 50-60 dakika aralığında sürmüştür. Verilen cevaplar kaydedilerek analiz edilmiş, dikkat çekici görüş ve düşüncelere, araştırmanın iç geçerliliği için, doğrudan alıntılar halinde bulgular kısmında yer verilmiştir. Alıntılar, italik yazı tipiyle verilerek, katılımcıların kod isimleri (Katılımcı 1, K1 gibi) parantez içinde sunulmuştur. Elde edilen bu veriler araştırmanın amacına göre tasnif edilip analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar yorumlanarak raporlanmıştır.

### **Veri Analizi**

Veri analizi sürecinde nitel veri analiz yaklaşımlarından olan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz türünde amaç, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu kapsamda katılımcılardan ses kaydı olarak alınan görüşler transkript edilerek, okunma esnasında kategorileştirilmiş ve sonrasında ulaşılan doğrudan alıntılar raporlanmıştır. Betimsel analiz aşamasında öğretmen görüşlerinin hangi nitelik ile ilgili olarak kaç defa tekrarlandığı ve her bir görüşmenin transkript edilmesi sonucunda önemli görülen ifadelerin öncelikle

kodlanması devamında bu kodların hangi temalar altında toplanabileceği değerlendirilmiştir. Kod ve tema oluşturulması sürecinde bir araştırmacı transkriptleri tamamlamış, kod ve temaları oluştururken ikinci araştırmacı sürece dâhil olmuştur. Kod ve temalar belirlendikten sonra bir dış uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda analiz süreci sonuçlandırılmıştır.

## BULGULAR

**1. Öğretmenlerin güncellenen Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programının çağın koşullarına göre değişen ihtiyaçları karşılama ve gerçek hayatla ilişkilendirme durumuna yönelik görüşleri;**

Güncellenen Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programının çağın koşullarına göre değişen ihtiyaçları karşılama ve gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik yönlendirmeler bakımından öğretmenlerce, çoğunlukla uygun ve nispeten uygun şekilde (% 63) yorumlanmaktadır. Özellikle eski programlarda Atatürk'ün ölümü ve 2. Dünya Savaşı ile sonlandırılan İnkılap tarihinin Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi konularından eklemeler yapılarak günümüz yakın tarihine kadar uzatılması gerçek hayatla ilişkilendirme noktasında olumlu karşılanmıştır.

Öğretim programını gerçek hayatla ilişkilendirme boyutunda uygun ve nispeten uygun bulan katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir;

K1 katılımcısı, “Özellikle 1940 ve sonrası Türkiye ve Dünya'daki gelişmelerin programda (TCİTA dersi öğretim programı) yer alması hem gelişmelerin daha iyi algılanmasını ve kavramasını sağlamakta, hem de güncel konuların anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.”, K6 katılımcısı, “Uygundur. İçerik günümüz tarihi olaylarla ilişkilendirilmektedir.”, K9 katılımcısı “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi konularının da eklenmesiyle uygun hale geldi diyebilirim” K10 katılımcısı, “1939 sonrasının dâhil edilmesi eski programdaki kesintinin yarattığı olumsuzlukları ortada kaldırma adına önemlidir”, K4 katılımcısı, “Konular daha fazla günümüzle ilişkilendirilmelidir”, K11 katılımcısı, Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi konularının bir kısmının İnkılap Tarihine eklenmesi başarılı olmakla birlikte ders saatinin iki saat olması bizleri kara kara düşündürmektedir”, K8 katılımcısı, “Evet, kısmen uygundur. Güncellenen yeni programda tarih bilimin genel ilkeleri olan geçmişte olanları öğrenip, günümüzde daha iyi anlama ve geleceği planlamaya yönelik yeni bakış açıları geliştirme gibi yeni amaçların belirlendiği görülmektedir.” ve K7 katılımcısı, “Nispeten uygundur. İnkılapların ruhunu vermekten ziyade kişilerin ağırlıklı ön plana çıkması konunun anlaşılmasını engellemektedir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenler, ders saatinin yetersizliği, kişilerin ön plana çıkarılıp inkılap ruhunun gölgede bırakılması, sadece kronolojiye bağlı bir sunumun olması ve öğrencilere örnek teşkil etmesi bakımından Atatürk'ün kişisel özelliklerinin konu içeriğinden çıkarılması gibi hususlarda, gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik yönlendirmeler bakımından programı eksik görmüşlerdir.

**2. Öğretmenlerin güncellenen ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programı genel ve özel amaçlar göz önüne alındığında beklentileri karşılayıp karşılamadığına yönelik görüşleri;**

Güncellenen Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programı genel ve özel amaçları göz önüne alındığında beklentileri karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirilmesi bağlamında katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun programda yer alan genel ve özel amaçların beklentileri karşıladığı ve kısmen karşıladığı görüşünde (% 82) oldukları görülmektedir. Aşağıda soru ile ilgili görüşlere doğrudan yer verilmiştir;

Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

K11 katılımcısı “Önsöz, giriş ve genel amaçlar başlıklarında teorik çerçevede verilenler oldukça yerinde ve doğrudur”, K1 ve K10 katılımcıları, “Öğrencilerin milli ve evrensel değerleri kavramaları haytalarına yansıtılmaları, milli bilinç ve tarihsel düşünme becerisi kazandırma, sorumluluklarını yerine getiren bilinçli ve duyarlı vatandaş olarak yetiştirmelerini sağlayacak amaçları kazandırmaya çalışır. Bu açıdan beklentileri karşıladığını düşünüyorum.”, K3 katılımcısı, “Atatürkçü düşünceye yönelik tehditler hakkında doğru bilgiler vermektedir. Bu amaç doğrultusunda beklentileri karşılıyor.” ve K8 katılımcısı, “Eski öğretim programına ilave olarak çağın ihtiyaçlarına uygun olarak yeni amaçlar eklenmiştir. Ancak ders kitaplarının programda yer alan amaçları karşılamada yetersiz olduğu görülmektedir” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

**3. Öğretmenlerin konu anlatımları dikkate alındığında düzenleme yapılması gereken kazanımlarla ilgili görüşleri;**

Tablo 1.

*Düzenleme Yapılması Gereken Kazanımlar*

| Kapsamın Artırılması                                       | Kapsamın Azaltılması                             | Açıklama  |
|--|--|---|
| Batı cephesi   | 2.Dünya Savaşı'ndan sonraki kazanımlar           | “Batı Cephesi’ndeki konulara az yer verilmiştir. Kapsamı genişletilebilir.”(K2)   |
|  | Atatürk’ün son dönemi ve sonrasındaki gelişmeler | “Ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı son konular özellikle Atatürk’ün son dönemi ve sonrasındaki gelişmeler yetiştirmemektedir. Ya konular çıkartılmalı Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde verilmeli ya da ders saati arttırılmalıdır.”(K5)   |
| Osmanlı dönemi İslahat ve reform hareketleri               | 2. Dünya Savaşı'ndan sonraki kazanımlar          | “2. Dünya Savaşı sonrası konuların programdan çıkarılarak Osmanlı dönemi ıslahat ve reform hareketlerinin 3. Selim’den itibaren programa dâhil edilmesi kanaatimce daha uygun olacaktır. Cumhuriyet dönemi yapılan inkılapların, Osmanlı dönemi yenileşme hareketlerinin bir devamı olduğunun anlaşılmasında önemli rol oynayacaktır.”(K8)                |
| 1915 Olayları  | İstiklal Mahkemeleri                             | “İstiklal Mahkemeleri konusu çok ayrıntılı ele alınmış. 1915 Olayları daha geniş yer alabilir”(K9)  |
| M. Kemal’in Fikir Hayatı<br>1.TBMM’nin önemli şahsiyetleri |  | “Mustafa Kemal’in fikir hayatını etkileyen bazı kitaplara değinilebilir. 1. TBMM’nin bazı önemli şahsiyetleri tanıtılabilir.”(K10)  |
| Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri                           |  | “Tüm tarih başlıkları arasında saati ve kazanımları azaltılarak konu alanı büyük oranda daraltılan ünite Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş felsefesinin özünü oluşturan bu ünitenin erozyona uğraması ülkemizi ve milletimizin düşünsel yapısını şekillendiren en önemli unsuru etkisiz hale getirecektir.”(K11) |
| Yeterli  | Uygundur   | “Kazanımlar dersin amacına ve 12. Sınıf seviyesine uygun ve yeterlidir”(K3,K4, K6,K7)   |

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere konu anlatımları dikkate alındığında düzenleme yapılması gereken kazanımlar hakkında kazanımları yeterli ve uygun gören öğretmenler ile Atatürk’ün son dönemleri ve 2. Dünya Savaşı sonrasındaki kazanımların öğretiminde

kapsamın azaltılması gerektiği yönünde değerlendirmede bulunan öğretmenler (%55) çoğunluktadır. Cephe savaşları ile Atatürkçülük ve Atatürk'ün hayatı hakkındaki kazanımların artırılması yönünde (%27) katılımcı görüşlerini toplamak mümkündür.

**4. Öğretmenlerin Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programında kullanılabilirliği öngörülen öğretim stratejileri, yöntemleri ve tekniklerle ilgili görüşleri;**

Tablo 2.

*Kullanılabilir Strateji, Yöntem ve Teknikler*

| Strateji, Yöntem ve Teknikler                  | Katılımcılar                |
|--|-----------------------------|
| Resim, Harita, Karikatür ve Görsel Sunum-Video | K2, K3, K5, K7, K8, K9, K11 |
| Anlatım  | K1, K4, K9, K10, K11        |
| Tartışma,                                      | K4, K5, K9, K10             |
| Soru Cevap                                     | K1, K4, K9, K11             |
| Gezi   | K2, K7                      |
| Beyin Fırtınası                                | K1                          |
| Sunuş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim    | K10                         |
| Drama  | K9                          |
| Fikrim yok                                     | K6                          |

Öğretim programında kullanılabilirliği öngörülen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerden en çok kullanılanların “anlatım”, “soru- cevap”, “tartışma” ve görsel sunumlar, resimler, haritalar ve videolar olduğu görülmektedir.

**5. Öğretmenlerin Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programının kazanım sayıları, süre (ünite-zaman) dağılımı hakkındaki görüşleri;**

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (% 82), öğretim programında yer alan kazanım sayılarının süre (ünite-zaman) dağılımı açısından, içeriğin yoğun olmasını gerekçe göstererek, ders saatinin yetersizliğini dile getirmişlerdir. Özellikle eski programa nazaran eklenen 2. Dünya Savaşı ve sonrası konuların ders süresinin yetersizliğine sebebiyet verdiklerini düşünmektedirler. Aşağıda programda yer alan kazanım sayılarının süre (Ünite-zaman) dağılımı açısından ders saatinin yetersizliği noktasında değerlendirmede bulunan öğretmenlerin görüşlerine yönelik birebir alıntılara yer verilmiştir;

K11, K8, K7 ve K2 katılımcıları, “*Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi konularının yer alması nedeniyle ders saati süresi yetersiz*”, K1 katılımcısı, “*Akademik bilgi açısından yoğun olduğu için haftalık 2 ders saati yeterli değil.*”, K3 katılımcısı, “*Kazanım sayıları ile süre uyumlu değil. Bu dersin 4 saat olması gerekmektedir.*”, K4 katılımcısı, “*Ders tartışmaya açık bir durumda bu da vaktin yeterli olmamasına neden olabiliyor.*”, K5 katılımcısı, “*Ünite kazanımları için hafta sayısı göz önünde tutuluyor. Hafta yeterli görünse de ders saati yetersiz.*” ve K10 katılımcısı, “*Yetersiz*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

**6. Öğretmenlerin öğretim programında belirlenen içeriğin öğrencinin etkin katılımına uygunluğu hakkındaki görüşleri;**

Öğretim programında belirlenen içeriğin öğrencinin etkin katılımına uygun (% 64) olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Aşağıda öğretim programında belirlenen içeriğin öğrencinin etkin katılımına uygun olduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilmiştir;

K1 katılımcısı, “*Öğretim programında belirtilen içeriğin öğrencilerin etkin katılımına uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler İnkılap tarihi derslerinde çok aktifler.*” K2 katılımcısı, “*Konular oldukça ilgi çekici birazda öğretmen ekleme yaparsa*

Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

*çok feyizli hale gelir.” K3 katılımcısı, “Etkin katılıma uygun. Tabi ki bu öğretmenin dersi işleyiş metoduyla ilgili.” K4 katılımcısı, “Öğretimin içeriği öğrenci katılımına uygundur. Öğrencilerin anlayabileceği sadelikte.” K6 katılımcısı, “İçeriğe öğrenci katılımı çeşitli yöntem ve tekniklerle sağlanmaktadır.”, K8 katılımcısı, “Öğretim programı, öğrencinin etkin katılımına uygun olmakla beraber son sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık süreci derse ilgisizleştirmektedir.” ve K9 katılımcısı, “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi derslerine kadar olan konulara kadar öğrenciler aktif değil, bu konuları olaylar bilgisini ezberleme olarak görüyorlar. Yakın geçmiş olarak gördükleri için Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi konuları daha fazla ilgilerini çekiyor. O yüzden o konularda daha aktifler.” şeklinde görüş belirtmiştir.*

#### **7. Öğretmenlerin öğretim programının ortaöğretim öğrencilerinin yetiştirilmesindeki etkililiği hakkındaki görüşleri;**

Uygulanan öğretim programının öğrencilerin yetiştirilmesindeki etkililiği hakkında olumlu görüş bildiren öğretmenler çoğunlukta (% 64) görünmektedir. Etkililiği yönünde olumsuz görüş bildiren öğretmenler (% 36) program da yer alan bilgi fazlalığı nedeniyle ders saatinin yetersizliğini öne sürmüş bu nedenle ayrıntılı bir ders anlatımıyla kazanımların verilemeyeceği ve milli ve manevi yönde daha etkili olmaması nedenleriyle eleştirmişlerdir. Uygulanan öğretim programının etkililiği noktasında olumlu düşünen öğretmenlerin görüşlerine yönelik birebir alıntılara aşağıda yer verilmiştir;

K1 katılımcısı, *Öğrencilerin kişisel ve sosyal alanlarda becerilerinin gelişmesinde katkısının büyük olduğunu düşünüyorum*”, K3 katılımcısı, *“Yalnızca akademik olarak değil, sosyal ve duygusal becerilerin üst seviyede gelişiminin sağlanması yoluyla dengeli bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışılıyor”*, K4 katılımcısı, *“Öğretim programının bu doğrultuda yaklaşımı, içeriği, ders etkililiği bakımından gayet verimli.”*, K6 katılımcısı *“Milli bilinci oluşturması açısından 12. Sınıf öğrencilerine uygun olduğunu düşünüyorum”*, K8 katılımcısı, *“Ortaöğretim öğrencilerinin yetiştirilmesinde son derece etkili bir yere sahiptir”*, K10 katılımcısı, *“Eski programlara nazaran öğrenci yetiştirilmesinde etkilidir.”* ve K11 katılımcısı, *“Dersin içeriğine yeni ünitelerin eklenmesini faydalı bulmakla beraber, başarılı olan bu müfredatın uygulanması için ders saatinin 3 e çıkarılması elzemdir.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Öğretmenler güncellenen Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programının çağın koşullarına göre değişen ihtiyaçları karşılama ve gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik yönlendirmeler bakımından çoğunlukla uygun ve nispeten uygun şeklinde (% 63) gördüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle eski programlarda Atatürk'ün ölümü ve 2. Dünya Savaşı ile sonlandırılan inkılap tarihinin Çağdaş Türk ve Dünya tarihi dersi konularından eklemeler yapılarak günümüz yakın tarihine kadar getirilmesini gerçek hayatla ilişkilendirme noktasında olumlu karşıladıklarını ifade etmişlerdir.

Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programın (Meb, 2018), *alana özgü yeterlilik ve beceriler* başlığında, tarihsel düşünme becerilerinin, öğrencilerin geçmişteki olay ve olguları güncel olay ve olgularla ilişkilendirmelerini amaçladığı belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının yetkin, güncel ve eğitim öğretim süreci içerisinde hayatla ilişkileri kurulabilecek nitelikte olduğu vurgulanmıştır. *“Öğretim programı”* başlığı altında ise, *“üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerin ilişkilendirildiği, günlük hayatla bütünleşmiş”* öğretim programlarının yapılandırıldığı vurgulanmıştır. Bu bağlamda

ilerlemecilik eğitim felsefesinin niteliklerinden bahsedildiği aşikârdır. Ayrıca yapılandırmacı anlayış çerçevesinde harmonik bir yaklaşım benimsendiği, bu yaklaşım içerisinde bireyin çok yönlü gelişimsel özellikleri dikkate alınarak ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretim programlarının yapılandırıldığı vurgulanmıştır. Bu doğrultuda programın yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hazırlandığından, gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Köse (2011), yaptığı çalışmada; öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek hazırlanması nedeniyle, programın günlük hayatla ilişkilendirmeye yönlendirmesinin öğretmenlerce olumlu karşılandığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak programın dayandırıldığı felsefe genel ifadelerle yazılmış ve güncellenen tüm programlar için ortak bir yapıda sunulmuştur. Program her ne kadar gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik yönlendirmeler bakımından olumlu bulunsa da, programda yer alan konuların öğretmenler tarafından hangi yaklaşımı benimsediklerine ve uyguladıkları yöntem-tekniklere göre durumun değişebileceği düşünülmektedir. Bu anlamda Oral ve Tama (2013), yapılandırmacı anlayışa uygun bir eğitim öğretim için program, kitap ve işin ruhunu kavramış öğretmenler üçlüsünün önemine dikkat çekmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun programda yer alan genel ve özel amaçların beklentileri karşıladığı ve kısmen karşıladığı görüşünde (% 82) oldukları görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak, Tangülü ve Süvari (2019), 2018 öğretim programlarının felsefelerinin eğitim kademelerinin birbirinin amaçlarını tamamlayıcı şeklinde düzenlendiğini belirterek, Türkiye yeterlilikler çerçevesinde belirlenen sekiz anahtar yetkinlik etrafında toplanan bilgi, beceri ve değerlere sahip bir öğretim programı oluşturulduğunu belirtmişlerdir. Aktekin ve Ceylan (2012) çalışmalarında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tarih programının genel amaçlarına uygun olduğu sonucuna varmışlardır.

Genel ve özel amaçların beklentileri karşılamadığını düşünen öğretmenlerin eksiklikleri daha çok ders kitabı içeriğinde ve yükseköğretim giriş sınavları ölçeğinde değerlendirdikleri görülmekte olup, programda yer alan millî birlik ve beraberlik şuru ile evrensel değerler ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme gibi genel ve özel amaçları göz ardı ettikleri veya bu amaçlardan habersiz oldukları söylenebilir.

Konu anlatımları dikkate alındığında düzenleme yapılması gereken kazanımların hangileri olduğu hakkında kazanımları yeterli ve uygun gören öğretmenler ile Atatürk'ün son dönemleri ve 2. Dünya Savaşı sonrasındaki kazanımların çıkarılması gerektiği yönünde değerlendirmede bulunan öğretmenler (% 55) çoğunlukta olup, ilk soru olan *çağın koşullarına göre değişen ihtiyaçları karşılama ve gerçek hayatla ilişkilendirmeye yönelik yönlendirmeler bakımlarından uygunluğu* sorusuna verilen 2. Dünya Savaşı ve sonrasındaki gelişmelere yer verilmesinin günlük hayatla ilişkilendirme bağlamında faydalı olduğu düşüncesiyle çeliştiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Cephe savaşları ile Atatürkçülük ve Atatürk'ün hayatı ile ilgili kazanımların arttırılması yönünde az da olsa (%27) katılımcı görüşleri de mevcuttur. Ancak katılımcıların tamamının kazanım yerine konu veya ünite belirtmeleri programda yer alan kazanımlara tam olarak hâkim olmadıklarını düşündürmektedir. Bu sonuç bağlamında da öğretmenlerin program yetkinlikleri ile ilgili eksikleri tekrar etmektedir. Ayrıca 2012 programına nazaran Atatürkçülük ve Atatürk İlkeleri Ünitesinin büyük oranda erozyona uğradığı, kazanım sayısının 28'den 8'e düşürülmesinin, süre olarak ders saatinin ise 22 saatten 10 saate indirilmesinin, adına özgü bir ders için dikkat çekici olmasına rağmen katılımcılar tarafından fazlaca dile getirilmemiştir. Benzer tespiti Tay (2017), sosyal bilgiler taslak programında Atatürkçülük konularına ayrı bir başlık altında verilmediğini, 5.sınıflarda



Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

Atatürkçülük ya da Atatürk ile hiçbir kazanımın olmadığını ve 6. ve 7. sınıflarda sadece ikişer kazanımın Atatürk ya da Atatürkçülükle ilgili olduğunu tespit ederek, öğretim programı içerisinde Atatürk ya da Atatürkçülüğün kısıtlı biçimde yer almamasının öğretim programının genel amaçlarına aykırı olacağını ve tartışma götüreceği bir boyutu olduğunu söylemiştir. Yıldırım (2018), kazanım sayılarının önceki programa göre azaltılmasını konuların daha spesifik hale getirilerek konu kapsamalarında daralma olduğunu belirtmiştir. Safran (1993), programın amaçları ile içeriğinin birbirleriyle yeterli uyumu göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Tangülü ve Süvari (2019), bu durumun sosyal bilgiler öğretim programlarının sarmallığı göz önüne alınarak, 8. Sınıf TCİTA programı ile ilişkilendirilmesi sebebiyle açıklanabileceğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin, öğretim programında kullanılabilirliğini öngördükleri öğretim yöntem ve teknikleri “*anlatım*”, “*soru- cevap*”, “*tartışma*” ve “*görsel sunumlar, video, resim ve karikatürler*” olmuştur. Ancak tüm verilen cevaplar içerisinde başta “*tarihsel empati*” gibi derse en uygun kullanılabilir bir çok yöntem ve teknik varken katılımcılar tarafından ifade edilmemesi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin detaylı bilgiye sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir yaklaşımla hazırlanan program için katılımcıların daha çok konu merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini ifade ettikleri görülmekte olup, yine en fazla kullanılan görsel materyallerin hangi yöntem ve teknik bağlamında kullanıldığını belirtmemeleri bu konuda yeterli donanıma sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Dinç (2006), programların oluşturulmasında çağdaş pedagojik kuramların, öğretim yöntem ve tekniklerin ve öğrencilerin özellikleri göz önüne alınarak hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programının kazanım sayılarını, süre (ünite-zaman) dağılımı hakkında; süre (ünite-zaman) dağılımı açısından yoğun bir şekilde ders saatinin yetersizliğinden (% 82) yakınmakta oldukları görülmektedir. Özellikle eski programa nazaran eklenen 2. Dünya Savaşı ve sonrası konuların ders süresinin yetersizliğine sebebiyet verdiklerini düşünmektedirler. 2. Dünya Savaşı ve sonrasındaki gelişmelerle ilgili kazanımların eklenmesi nedeniyle ders saatinin yetersizliğini eleştiren öğretmenlerin 2012 programına göre kazanım sayısının 62’den 33 kazanıma indirildiğini bu nedenle var olan kazanımları gerçekleştirmek için sürenin artmış olduğunu göz ardı ettikleri, bu konuda eleştiri yapılacaksa bir programın en önemli boyutlarından olan “içerik” konusuna değinmemeleri, tekrar tekrar öğretmenlerin program yetkinliği konusunda eksik olduklarını veya yeni program kazanımlarına uyum sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ders süresinin yetersizliği bağlamında öğretmenlerin, “etkinlik ve uygulamalar”, “ders materyali eksikliği” ve ya “sınıf mevcutlarının kalabalık olması” gibi etkenleri neden olarak belirtmeden süre yetersizliğini eleştirmeleri bu yorumu güçlendirmektedir. Ancak yapılan çalışmalar haftalık ders saatlerinin yetersizliğinin gerek diğer alanlarda (Çelik ve Büyükalın, 2018; Gevrek Özden, 2019; Halat, 2007; Köse, 2011; Temiz, 2005) gerekse tarih dersleri alanında (Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan, 2014; Akça Berk ve Çençen, 2017; Aktekin ve Ceylan, 2012; Aktekin ve Öztürk, 2013; Coşkun, 2017; Turan, 2018; Yıldırım, 2018) MEB öğretim programlarının kronik bir sorunu olduğu ortaya koymaktadır. Tangülü, Tosun ve Kocabıyık (2014), ders saati yetersizliğinin konu bakımından geniş olan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz ardı edilerek, üst düzey becerilerinin geliştirilmesine engel teşkil edeceğini ve kazanım ile nitelikli öğrenme yaşantıları bakımından da olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmektedirler. Elbette ders saati süresinin artırılması olumlu bir durum

yaratacaktır. Ancak 2018 öğretim programı, öğretmenlerin bireysel farklılıkları göz önüne alarak kazanımları gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaları yapması noktasında yeterli esnekliği tanımaktadır. Bu bağlamda Ata (2006), öğretmenlerin ders kitabındaki bütün bilgileri öğrencilere öğretmeyi ve ondan istemeyi görev bildiklerini, gerçekte öğretmenin öğrenciyi kişisel ve serbest çalışmaya teşvik etmesini ve bütün bilgileri ders saatine sıkıştırmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu sonuçlara istinaden öğretmenlerin alan uzmanları eşliğinde hizmet içi eğitim kurslarıyla program tanıtımının gerçekleştirilmesinin yararlı olabilir. Bu düşünceye paralel olarak Aktekin ve Ceylan (2012), çalışmalarında öğretmenlere yeni programın uygulanması konusunda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi gerektiği, hizmet içi eğitim programlarının teorik bilgilerle sınırlı kalmayıp, öğretmenlere uygulamalar ve örnekler gösterilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca MEB tarafından yazdırılan öğretmen kılavuz kitaplarının bir an önce bitirilerek okullara gönderilmesinin bu konuda katkı sağlayacağını aktarmışlardır. Şimşek (2016), yeni öğretim programında etkinlik örneklerinin yer almamasını programın en büyük zayıf halkası olarak değerlendirmektedir. Yeni öğretim programının kazanımların gerçekleştirilmesi ve ölçme değerlendirme sürecinde somut örneklerle detaylı bir şekilde yer vermemiş olması ve öğretmenlere bu konularda uyarlama yapmaları noktasında esneklik tanınması, öğretmenlerin yeterlilikleri konusunu ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle bu çalışma bağlamında özellikle tarih eğitiminde, öğretmen yetiştirme programlarında istenilen düzeye ulaşmak için güncellemelere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Öğretim programında belirlenen içeriğin öğrencinin etkin katılımına uygun (% 64) olduğu katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Etkin katılım için içeriği uygun bulmayan öğretmenler için, tüm öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin aynı olmayacağı programca göz önüne alınarak, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Katılımcıların kısmen, programda yer verilen bu kısımdan haberdar olmadıkları görülmektedir.

Ancak, yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış programda öğrencinin değerlendirilmesi ile ilgili açıklamalar yapılmış olsa da, içerik ve konu bakımından geniş olan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin bireysel farklılıklar nedeniyle üst düzey becerilerinin geliştirilmesi ve nitelikli öğrenme yaşantıları bakımında olumsuz yönde etkileneceği düşünülebilir. Bu bağlamda yine bu önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler ders içeriğine uygun olarak yapacağı planlamalarla etkin katılımı sağlayarak öğretimi gerçekleştirebilir. Yıldırım (2018), çalışmasında 2017 tarih dersi öğretim programında ise kronolojik ve tematik anlayışın bir arada kullanıldığını aktarmaktadır. Öğrencilerin aktif katılımlarıyla tarihsel bilgilerin yapılandırılmasının amaçlandığını, bu bağlamda öğrencilerin tarihteki farklı konulara bütüncül bir bakış açısıyla bakması ve böylece tarihin daha zevkli ve anlaşılır bir hal alması beklendiği şeklinde yorumda bulunmuştur. Bu programda önceki programın eksik görülen yönlerine dikkat edildiği ve kavram olgulara dair soyut temaların somut örnekler yoluyla anlaşılır bir üsluba sahip olduğu vurgulamaktadır. Ayrıca öğrencilerden, tarihi olay ve olguları değerlendirirken mekân, manevi bağlar ve yapılarla ilişkilendirerek, neden- sonuç ilişkileri kurmak suretiyle derin analizler yapmaları beklendiğini vurgulayarak ulaşılan sonuca benzer bir çıkarımda bulunmuştur.

Öğretim programının etkililiği noktasında olumlu düşünen öğretmenler (% 64) çoğunlukta görünmektedir. Etkililiği yönünde olumsuz düşünen öğretmenler (% 36) program da yer alan bilgi fazlalığı nedeniyle ders saatinin yetersizliğini öne sürmüş bu

Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

nedenle ayrıntılı bir ders anlatımıyla kazanımların verilemeyeceği ile milli ve manevi yönde daha etkili olmaması nedenleriyle eleştirmişlerdir.

Ancak eleştirilen yönler incelendiğinde genel ve özel amaçlar da milli ve manevi yönde yeterli görülebilecek kadar vurgular yapıldığı, yeni eklenen konu kazanımlarının bilgi fazlalığı olarak yorumlanmasının öğretmenlerin yeni programa uyum sağlayamaması olarak değerlendirilebilir. Öğretim programı, derste kullanılacak yöntem, teknik, ders materyalleri, ölçme-değerlendirme gibi hemen hemen tüm boyutlarda öğretmenlere uygulama özerkliği tanımaktadır. Temel becerilerin, programda yer alan “Yeterlilik ve Beceriler” başlığı altında detaylı olarak ele alınmasının öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli vurgular olduğu değerlendirilmektedir. Elbette eksik görülen yanları bulunmakla birlikte yeni programın teorik olarak iyi hazırlandığı söylenebilir.

Tematik boyuta ilişkin bulgularda dikkati çeken en önemli noktalardan birisi; katılımcı öğretmenlerin büyük ölçüde yeni programa olumlu yaklaşımlarıdır. Yapılan eleştirilerin uygulamalardan kaynaklandığını, bunların gelecek dönemlerde düzeltilebileceği düşünülebilir.

Elde edilen bulgular ışığında programın; öğrencilerin gerçek hayatla ilişkilendirme yönünde, derse aktif katılımlarını sağlamaları yönünde, genel ve özel amaçlar doğrultusunda beklentileri karşılama bağlamında ve öğrencilerin yetiştirilmesinde etkili olması yönünde olumlu olarak değerlendirilebilir. Olumsuz yönlerinin ise; öğretmenlerin yeni programa uyum sağlamaları adına kazanımlar için önerilen etkinlikler ve öğretim yöntem ve tekniklere dair açıklamaların veya kılavuz kitapların öngörülmemesi, yeni programa öğretmenlerin uyumu ve bu anlamda uygulayıcılar üzerindeki rehberlik ve denetim eksikliği ile yükseköğretim giriş sınavlarıyla uyumsuzluğu olarak özetlenebilir. Yeni programın uygulamadan kaynaklanan eksikliklerine rağmen değerlendirmenin sürekliliği düşünüldüğünde eksikliklerinin tamamlanarak, uzun süre kullanılabilir bir program olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara karşılık uygulamalara yönelik aşağıda belirtilen önerilere yer verilmiştir;

1- Okullarda yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış programların, bu anlayışı özümsemiş öğretmenlerce uygulanması hakkında, yetkili ve diğer yöneticiler tarafından rehberlik ve denetimlerinin yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

2- Paydaşlara açık bir şekilde sürdürülen program geliştirme sürecine öğretmenlerin, özellikle eğitim öğretim yılı dönem başı, dönem ortası ve dönem sonlarında gerçekleştirilen seminerler takvimini içine alacak bir süre içerisinde, okullar bazında mecburi katılımlarının sağlanarak, çalışmalarda yer almalarının sağlanması, program ile ilgili gerekli yetkinliğe ulaşabilmelerinde önemli bir katkı da bulunabileceği düşünülebilir.

3- Çağın gelişimine uygun yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi sahibi olunması ve var olan bilgilerin güncellenmesi adına öğretmenlerin hizmet içi seminerler aracılığıyla öğretim ilke, yöntem ve teknikleri hakkında bilgilendirilmelerinin bu sonuç bağlamında görülen eksiklikleri gidereceği düşünülebilir.

4- Yeni öğretim programı kazanımların gerçekleştirilmesi ve ölçme değerlendirme sürecinde somut örneklere detaylı bir şekilde yer vermemiş olması ve öğretmenlere bu konularda uyarılama yapımları noktasında esneklik tanınması, öğretmenlerin yeterlilikleri konusunu ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin alan uzmanları eşliğinde program tanıtımı seminerlerine zorunlu olarak alınması, yine

öğretim ilke, yöntem ve teknikleri konusunda uygulamalı kurslara tabi tutulması, yeni öğretim programı için etkinlik örneklerini ve kullanılacak yöntem - teknikleri içeren ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı uygulamasına geçilmesi önerilebilir.

5- Gerçekleştirilecek hizmet içi eğitim çalışmalarının etkinlik ve örneklerle uygulamaya yönelik olması daha verimli olacaktır. Yeni program hakkında belirtilen hizmet içi etkinliklerine katılamayanlar için çevrimiçi videolar veya kılavuz kitaplar hazırlanarak öğretmenlere ulaştırılabilir.

6- Gerek tarih eğitiminde, gerekse diğer alan öğretmenliklerinde öğretmen yeterliliklerini ileri bir düzeye taşımak için eğitim fakültelerinin öğretim programlarında köklü değişimler yapılmalı ve öğretmen adayları güncellenen öğretim programları paralelinde teorik bilgilerin yanı sıra daha çok uygulama ağırlıklı yetiştirilme süreçlerine tabi tutulmalıdır. Öğretmen atamalarında bu uygulama ağırlıklı yetiştirme süreçleri ölçülerek MEB bünyesine yerleştirmeler yapılabilir.

**Katkı Beyanı Oranı:** Birinci yazar ve ikinci yazar araştırma sürecini planlamışlardır. Ayrıca birinci yazar veri toplama sürecini ve verilerin analizini gerçekleştirerek raporlama kısmına katkı sağlamıştır. İkinci yazar ise makalenin yazım aşamasına katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Akça Berk, N. ve Çençen, N. (2017). *KKTC ve Türkiye ders kitaplarında ortak tarih: Ortaöğretim Tarih ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi*. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiri, Antalya.
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T.S. ve Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226.
- Aktekin, S. ve Ceylan, D.(2012) 9. Sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 253-268.
- Aktekin, S. ve Öztürk, S. (2013). Çağdaş Türk ve dünya tarihi dersinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Trabzon Örneği) . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2) , 295-312.
- Alexander, H.A. (1986). Elliot Eisner's artistic model of education, religious education: *The official journal of the religious education association*, 81(1), 45-58.
- Al-Jardani K.S.S. (2012). Developing a framework for curriculum evaluation in Oman. *English Linguistics Research*, 1(2), 73-87.
- Aslan, B. (2004). Türkiye'de milli tarih anlayışı bağlamında dünden bugüne İnkılap Tarihi dersleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 81-109.
- Ata, B. (2006). İlköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi'nin taslak programının geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti tarih öğretimi sempozyumu* içinde, (ss. 121-129). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Baykal, A. (2017). *2017 lise tarih 9-11 müfredat taslağı*. Retrieved from, [https://www.academia.edu/31037422/2017\\_Lise\\_Tarih\\_9\\_11\\_M%C3%BCfreda\\_t\\_Tasla%C4%9F%C4%B1](https://www.academia.edu/31037422/2017_Lise_Tarih_9_11_M%C3%BCfreda_t_Tasla%C4%9F%C4%B1)
- Coşkun, Y.D. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. Eğitim reformu girişimi. Retrieved from, [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim\\_Programlari\\_Arka\\_Plan\\_Raporu.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf)

- Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.
- Çelik, K. ve Büyükalın Filiz, S. (2018). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının (2014) Eisner Modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 50-67.
- Danju, İ. (2017) Student based curriculum evaluation: A Case Study of “Contemporary World History and Science History” subject. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 4815-4830.
- Dinç, E. (2006). Tarih eğitimcilerinin mevcut lise müfredat programı ve tarih öğretiminin amaçları hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 263-276.
- Donmayer, R. (2014). Elliot Eisner’s lost legacy. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 442-452.
- Eğitim- İş Sendikası (2017). *Ortaöğretim Tarih dersi öğretim programı değerlendirme raporu*. Retrieved from, <http://www.google.com.tr/url?sa=t&vct=j&veq=veesrc=s&vesource=web&ved=2ahUKewjK2uTVquzmAhVCDOwKHexEBDYQFjABegQIARACveurl=http%3A%2F%2Fwww.egitimis.org.tr%2Fwww%2Ffiles%2Ftarih%2520dersi%2520%25C3%25B6%25C4%259Fretim%2520program%25C4%25B1%2520de%25C4%259Ferlendirme%2520raporu.docx&usq=AOvVaw1vasn9KjZt0LMhs0OobjAc>
- Eisner, E.W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their form and functions in educational evaluation. *The Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-150.
- Eisner, E.W. (1985) *The educational imagination: On the design and evaluation of school program* (5nd ed). New York: Macmillan Publishing.
- Ertürk S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2. baskı). Ankara: Cihan.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: Free Press.
- Gevrek Özden, G. (2019). *Güncellenen 2. sınıf İngilizce öğretim programının Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Gökmenoğlu, T. (2014). Geniş açı: Modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 55-70.
- Güllü, F. (2017). Yeni tarih müfredatı üzerine bir değerlendirme. *Toplumsal Tarih Dergisi*. Retrieved from <http://bianet.org/biamag/egitim/183741-yeni-tarih-mufredati-uzerine-bir-degerlendirme>
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 63-99.
- Hewitt T.W. (2018). *Eğitimde program geliştirme*. (S. Arslan, çev. ed.). Ankara: Nobel.
- House, E.R. (1978). Assumptions underlying evaluation models. *Sage Journals*, 7(3), 4-12.
- Köse, E. (2011). 2005 İlköğretim Matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Koetting, J.R. (1988). *Educational connoisseurship and educational criticism: Pushing beyond information and effectiveness*. In: *Proceedings of Selected Research Papers presented at the Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*, New Orleans.

- Kramer, J.B. (2015). The palace of Eisner's educational connoisseurship and criticism in Jewish education. *International Journal of Jewish Education Research*, 8, 67-79.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri: 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40,(178), 199-224.
- Kürüm Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunları: Alan uzmanlarının görüşüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim TCİTA dersi öğretim programı*. Ankara.
- Oliva P.F. ve Gordon W.R. (2018). *Program geliştirme*. (K. Gündoğdu, çev. ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, E. ve Tama, M. (2013). Yapılandırmacı eğitim anlayışının lise tarih ders kitaplarına yansımaları: Uzman değerlendirmeleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-22.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.R. (2016). *Curriculum foundations, principles, and issues*. (7th ed.). London: Global Edition Pearson Education Limited.
- Özçelik D.A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods*. (3rd. ed.). London: Sage Publications.
- Şimşek A. (2016). Taslak tarih öğretim programı (Eleştiriler-Öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- Şimşek, A. (2017). 2017 taslak Tarih 9-10-11, Türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programı eleştirisi. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 140-162.
- Şimşek, A. ve Alaslan F. (2017). Türkiye’de tarih öğretim programları (müfredat) üzerine yapılmış çalışmalara genel bir bakış. İ. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Ed.) *Türkiye’de Tarih eğitimi araştırmaları el kitabı* içinde (ss. 291-306) .Ankara: Pegem Akademi.
- TTKB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Retrieved from, [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)
- Tangülü, Z. ve Süvari, Ş. (2019). 2005 TCİTA öğretim programı ile 2018 TCİTA Programının karşılaştırılması. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 235-254.
- Tangülü, Z., Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 Sosyal Bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Temiz, N. (2005). *İlköğretim 4. sınıf Matematik dersi yeni öğretim programının yansımaları*. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, Denizli.
- Turan, İ. (2018). Lise tarih öğretmenlerinin program geliştirme süreci ve güncellenen eğitim programına dair görüşleri. A. Şimşek, S. Kaymakçı ve İ. Turan (Eds.). 5. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu* içerisinde. (ss. 603-614). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

Tyler, R.W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (M.E. Rüzgar ve B. Aslan, çev.), Ankara: Pegem Akademi.

White, J.P. (1971). The concept of curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 3(2), 101-112.

Woods, J.D. (1988). Curriculum evaluation models : Practical applications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 13(1), 3-8. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1143&context=ajte>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, T. (2018). 2007 ve 2017 Tarih dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 994-1019.

Yüksel, İ. (2010). How to conduct a qualitative program evaluation in the light of Eisner's Connoisseurship and Criticism Model. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 78-83.

## Extended Abstract

### Purpose

As is known, education has political functions as well as individual, social, cultural, economic, humanitarian and universal functions. In this context, it is known that history lessons are useful for learning from past experiences, teaching people how to behave when confronted with current events, historical studies and studies can determine the short and long-term goals of nations and even act as a guide for state administrators. Based on the definition of history as a process of evolution, the Revolution history courses, which deal with the evolution process of Turkish society, are taught by each period and every country, with the aim of contributing to students' personality development, socialization and citizenship education. In this context, the evaluation of the curriculum of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism (TRHRK), which is one of the courses aiming to bring these functions to the citizens, was considered important and the subject of the study was taken. Based on the literature reviewed, by reference to an evaluation model in Turkey, made the assessment not only for history lessons, it is concluded that the show is quite limitations in relation to other courses. The fact that no study was found based on an evaluation model specific to the updated secondary education TRHRK curriculum was the main motivation source of this study. Within the framework of the limitations specified in the relevant literature, the purpose of this research is to examine the Secondary Education TRHRK curriculum in the context of Eisner's Curvilinear Criticism model in the context of the opinions of teachers working in the field.

### Method

In this study, which aims to evaluate the updated Secondary Education TRHRK curriculum in the context of Eisner's Curvilinear Criticism model according to teachers' views, a case study from qualitative research designs was used.

The participants of the study were determined according to the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Participants consist of 11 history teachers who have graduated from Palandöken in Erzurum Province in the academic year of 2019-2020 and attended TRHRK courses in secondary education institutions.

As a data collection tool, the interview form, which consists of seven questions and prepared by the researchers, was presented to the opinion of two faculty members who are experts in the field of education in terms of content validity. For the validity and reliability study of the research, methods such as seeking expert opinion and directly quoting were used.

Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis approaches, was used in the data analysis process. In this context, the opinions received from the participants as audio recordings were transcribed, categorized during reading, and the basic themes and codes reached afterwards and direct quotations related to them were reported.

### **Findings, Discussion and Conclusion**

One of the most striking points in the findings; Participant teachers' approach positively to the new program to a large extent. It can be thought that the criticisms arise from the practices and that they can be corrected in the future.

In the light of the findings obtained, the program; It can be evaluated positively in terms of making students to associate with real life, ensuring their active participation in the lesson, meeting expectations in line with general and specific purposes, and being effective in educating students. The negative aspects can be summarized as not prescribing explanations or guidebooks regarding the activities and teaching methods and techniques recommended for the acquisitions of teachers to adapt to the new curriculum, the adaptation of teachers to the new curriculum, the lack of guidance and supervision on practitioners, and the incompatibility with higher education entrance exams. Despite the shortcomings of the new program arising from the implementation, considering the continuity of the evaluation, it can be said that it is a program that can be used for a long time by completing its deficiencies.

Response to the results obtained; (I) Guidance and supervision by the authorities and other administrators on the implementation of the programs prepared on the basis of the constructivist approach in schools by teachers who have absorbed this understanding, (II) Ensuring that teachers can reach the required competence related to the program by ensuring that teachers participate in the studies by ensuring their mandatory participation on the basis of schools within a period that includes the calendar of seminars held at the beginning of the semester, mid-term and at the end of the academic year, (III) Informing teachers about teaching principles, methods and techniques through in-service seminars in order to have information about methods and techniques suitable for the development of the age and to update existing information, (IV) The fact that the new curriculum does not include concrete examples in the process of achievements and assessment and evaluation in detail, and allows teachers flexibility in adapting these issues, has brought the issue of teachers' competencies to the forefront. For this reason, it is mandatory for teachers to attend program introduction seminars accompanied by field experts, (V) Transition to the implementation of the textbook and teacher's guide book that includes examples of activities and the methods and techniques that can be used for the new curriculum, (VI) The in-service training activities to be carried out are oriented towards



Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. 315-334.

practice with activities and examples, and online videos or guidebooks are prepared and delivered to teachers for those who cannot participate in the in-service activities specified about the new program, (VII) Making radical reforms in the curriculum of education faculties in order to advance the teacher competence in both history education and other field teaching, and the teacher candidates should be subjected to more practice-oriented training processes in parallel with the updated curriculum, as well as theoretical knowledge, (VIII) Measuring these practice-based training processes in teacher appointments and placing them within the body of the Ministry is recommended.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma için Etik Kurul Raporu, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu'nun 01.10.2020 tarihli ve 12/09 sayılı ve kararlı toplantısından alınmıştır.

**Araştırma Makalesi**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

**TEACHERS' OPINIONS ON QUALIFICATIONS OF SCHOOL  
ADMINISTRATOR**

**Mukadder Boydak ÖZAN**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye  
e-posta: m.boydak@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5690-6985

**Zülküf NANTO**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye  
e-posta: zlkfnt@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-4048-9723

**Efraim ÖZTÜRK**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye  
e-posta: ozturkefrain@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2653-6810

Başvuru Tarihi: 15.09.2020

Yayına Kabul Tarihi: 26.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.791386

**Atıf/Citation:** Boydak Özan, M., Nanto, Z. ve Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 335-356.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin sahip olduğu yeterlilikleri öğretmenlerin görüşleri ile ele almaktır. Çalışmada örneklem olarak tesadüfî örnekleme modeli kullanılmıştır. Bu yöntemle Elazığ ili merkez ilçede görev yapan 34 ilkokul öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri alınmak üzere önceden hazırlanan üç adet açık uçlu soru kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan olgu bilim deseni kullanılarak öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Görüşler benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuştur. Her bir temada dikkat çeken öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla yansıtılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler okul yöneticilerini teknik yeterlilik açısından donanımlı ve iş bilir biri olarak en çok bilgisayar ve mühendise, kavramsal yeterlilik açısından bilgi sahibi biri olarak kitap ve hazineye, insani yeterlilik bakımından hoşgörülü biri olarak en çok anne, baba ve Mevlana'ya benzetmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre, yöneticiler sadece ürün odaklı veya çalışan odaklı olmak yerine bütüncül bir liderlik sergilemelidir. Okul yöneticileri kendini geliştirmelidir. İlgililer hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim ile yönetici yetiştirme programları düzenlemelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, okul yöneticileri, yönetici yeterlilikleri

**Abstract**

The purpose of this study is to evaluate the qualifications that school administrators have through teachers' opinions. The random sampling model was used as sampling technique in the study. Via this method, 34 primary school teachers working in the central district of Elazığ were reached. Three open-

ended questions, prepared beforehand, were used to obtain the opinions of the teachers. The data obtained from teachers' opinions were analyzed using the phenomenology design, which is frequently used in qualitative research. Themes were formed by grouping according to the similarity of views. The opinions of teachers, who draw attention to each theme, are directly reflected in the quotations. According to the results obtained from the opinions of the teachers, teachers were seen to admire school administrators; to computer and engineering as the most skilled and skilled person in terms of technical competence, to books and treasure as a person with knowledge in terms of conceptual sufficiency, to parents, and Mevlana as a person who is tolerant in terms of human competence. According to the results of the study, managers should follow a holistic leadership rather than only product-oriented or employee-oriented administration. Also, school administrators should improve themselves. Finally, the relevant stakeholders should organize in-service or pre-service training and manager training programs.

**Keywords:** Education, school administrators, school administrators' qualifications

## GİRİŞ

Gelecekte, gelişmiş ve söz sahibi bir toplum olmanın anahtarlarından biri de eleştirel ve yaratıcı düşüncenin hâkim olduğu, bilgiyi üreten bir toplum olmaktır. Bilginin önemli olduğu görülürken, bilgiyi üretme sürecinin önemi daha da artmaktadır (Eroğlu, 2014). Kendini sürekli yenileyen günümüz dünyası, bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da değişimleri ve gelişmeleri zorunlu kılmaktadır. Eğitimin her alanında yaşanan değişimler eğitimde kilit role sahip okul yöneticilerinin de kendilerini yenilemelerini zorunlu kılar. Okul yöneticilerinin yeniliğe ayak uydurması için çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip olması gerekir. Okulun belirlediği hedeflere ulaşmak, eğitim öğretimin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesini sağlamak öncelikli olarak, kendini yenileyen ve geliştiren etkili bir lider ile mümkündür. Etkili liderin sahip olması gereken bir takım yeterlilikleri olması gerekir. Yeterlilik, herhangi bir işi gerçekleştirmek için kişinin sahip olması gereken bilgi ve beceridir. Yeterliliğin temel taşı bu iki öğedir (Başaran,1996).Fakat bu öğeler yöneticinin yönetim tarzına göre farklılık arz etmekte ve yönetim bilimine yönelik gelişmeler ve değişimlere paralel olarak bu yeterlikler de değişmektedir. Yönetici yeterliliği ise örgütün belirlediği hedefe ulaşmak için, yöneticide bulunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değer gibi özelliklerin bütünüdür (Gökçe, 2008).

Yönetici bu özellikleri ile okulda varlık gösterebilecektir. Okul, öğrencilerin öğretmenlerin bütün çalışanların birbirleri ile iletişim içinde oldukları birlikte kullandıkları, bir yaşama ve öğrenme alanıdır (Turan, 2007). Şişman ve Turan (2005)'a göre de okul, bulunduğu yakın çevreden gelen öğrenciler başta olmak üzere eğitim malzemeleri, öğretmen gibi birtakım girdileri alan, bu girdiler ile eğitim öğretimi ürün olarak sunan, çevresine dönütler veren, dönütler sonucunda değişiklikler yaparak varlığını korumaya çalışan açık sosyal bir sistemdir. Bu sistemin devamlılığını sağlayan yöneticiler, okullarda müdürlerdir. Yönetici olarak okul müdürlerinin sahip olması gereken bir takım yeterlilikleri vardır. Yöneticilere yönelik oluşturulan yeterlikleri Katz (1956) üç şekilde belirlemiştir: Bunlar teknik, insani ve kavramsal yeterliklerdir (Akt: Bursalıoğlu, 1981). Katz'ın belirlediği bu sınıflandırmada bilgiler ve beceriler kolay ve güvenilir biçimde belirlendiğinden eğitim yönetimi çalışmalarında da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Bursalıoğlu, 1981). Bu sebeple yapılan bu çalışmada da Katz'ın sınıflandırması kullanılacaktır. Katz (1971)'in belirlediği bu sınıflandırmada yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikler; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç gruba ayrılır;

Teknik yeterlik: yöneticinin bir takım muhasebeye yönelik, inşaat ile alakalı, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir (Açıkgöz, 1994). Belirlenen

işin sonucuna ulaştırılabilmesi için kullanılacak yöntemler, teknikler, süreçler ve işlemlerle ilgili teknik bilgi ve yeterliklerin hepsi o görevin teknik etkinliklerini oluşturur. Kendinden beklenenleri yapabilme ve eleştiri gücüne sahip olma, ortamına göre göre iletişim kurma, olayları çok yönlü görebilme, sorunu olabildiğince çabuk ele alma, iletişime ilişkin gibi özellikler teknik yeterliliklerdir (Başar, 2000).

Kavramsal yeterlik: Örgütü bir bütün olarak anlayabilmek, görebilmek, duyabilmek yeteneğidir(Kaya, 1991). Yani okul yöneticilerinin okulu etkisi içine aldığı çevre içinde, eğitim öğretim ortamında ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri takip edebilme ve karşılaştığı eğitim durumlarını kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Diğer bir deyişle örgütün hizmeti (veya ürünü) ile ilişkili bilgi ve becerileri vurgular (Katz, 1956; Akt: Bursalıoğlu, 1981). İnsancıl yeterlik ise: Türkel (1999)'a göre, birey ve grupları anlama ve güdüleme, insan ilişkilerinin odağında başkalarına saygı gösterme ve onların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olma vardır. Bu yeterlik kişinin hem kendisi hakkındaki anlayışı hem de başkalarına ilişkin tutumları ile yakından ilgilidir. Bu yeterlik yöneticinin çalışanlarını yapacağı işe karşı güdüleme, birbirileri ile olan iletişimini geliştirme, grubun ihtiyaçlarına yönelik moral geliştirme ve insan kaynağını oluşturma hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994).

Bunlara ek olarak, gerçekleştirilen birçok çalışmada, Townsend (2010), Açıkgöz (1994), Bursalıoğlu (1981), Başar (2000), Aydın (2005), Güngör (2001) ve Ağaoğlu ve arkadaşlarına (2012) göre okul yöneticilerinin okul yönetimini gerçekleştirirken yapması gereken bir takım görevler ve taşınması gereken sorumlulukları vardır. Ancak bu görevlerin yerine getirilmesi de bir bakıma okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri ve yetenekleri gündeme getirmektedir. Bu yeterlilikler, geleceği görebilen, etkili ve verimli okul yönetimi, iletişim becerileri, okulun iç ve dış çevresini eğitim öğretim için uygun hale getirme olarak sayılabilir. Ayrıca insan kaynağını oluşturma, eleştiri gücüne sahip olma, grup oluşturan, bürokratik bir kişiliğe sahip, personeline karşı ilgili ve duyarlı olan, etkili bir eğitim programı oluşturan, okulun misyon ve vizyonunu oluşturup buna göre amaç belirleyen, hem global hem de yerel olarak düşünebilen kişi olma da yeterlilikler arasında sayılabilir. Yapılan bu çalışmalarda dikkat çeken husus, yöneticilerin sadece sınav ile belirlenip atanmasının yerinde bir davranış olmayacağını göstermiştir. Çünkü çalışmalarda vurgulanan konu okul yöneticilerinin, okulun amacını yerine getirebilmesi için bir takım yeterliliklere sahip olması gerektiğidir.

Ayrıca günümüzde Türkiye ve dünyada okul yöneticilerinin yeterlilikleri üzerinde yoğun durulan bir konu olmuştur (Balcı, 2011; Özdemir, 2013). Balcı (2011) eğitim yönetiminin değişen yönlerine paralel olarak okul yöneticilerinin yeterliliklerini değerlendirmişlerdir ve yöneticilerin kültürel, ekonomik, politik, ahlaki, pedagojik, bilgi, örgütsel, ruhsal ve dünyevi okuryazarlık olmak üzere dokuz alanda küresel ve yerel okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Geçmişte yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler ve değişen yönetici yeterlilikleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin okulları etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri, okulların başarılı olması, toplumsal görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için gerek teknik, gerek kavramsal gerekse insancıl yeterliliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ancak Türkiye'de okul yöneticilerinin yeterlik alanlarının belirlenmesi konusunda birtakım çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, okul yöneticiliği yeterlilikleri sadece teorik olarak ortaya konulmuş ancak sahada uygulamadan uzak kalmıştır. Ayrıca okul yönetici seçimi yapılırken de gerek yazılı sınavda gerek de sözlü sınavlarda bu yeterliliklerin ölçümü tam olarak yapılamamaktadır.

Çünkü yönetici seçimi ve ataması yönetmeliği süreç içerisinde sık sık değişmekte, yetkililerce okul yöneticilerinin seçiminde en iyi yöntem araştırılmaktadır. Ayrıca eğitim bilimlerin sürekli değiştiği ve geliştiğini de göz önüne alacak olursak, okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliliklerin de aynı olmayacağı ve güncellenmeye ihtiyaç duyacağı da bir gerçektir. Bu sebeple günümüzde okul yöneticilerinin sahip oldukları yeterliliklerinin neler olduğunu ortaya koymak, hem uygulayıcılara hem de konuyla ilgili yetkililere ışık tutacağından, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bilindiği üzere eğitim ortamının en iyi uygulayıcıları ve eğitimde kilit role sahip kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler direk okul yöneticilerini etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir. Okul yöneticilerinin direk izleyicisi olan öğretmenlerin fikirleri kayda değerdir. Bu sebeple öğretmen görüşlerine başvurularak, okul yöneticilerinin yeterliliklerini değerlendirmenin isabetli olacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler literatürde belirlenmeye çalışılmış olsa da, değişen ve gelişen eğitim dünyasında, bu konuda öğretmenlerin görüşlerini almak ve yönetici yeterlilikleri ile alakalı literatüre katkıda bulunmak da elzemdir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler, öğretmen görüşleri alınarak tasvir edilmiştir. Elde dilecek bu veriler hem okul yöneticilerinin uygulamada eğitim öğretim faaliyetlerini en iyi şekilde yürütmesi adına yöneticilere destek sağlayacak, hem de okul yöneticilerinin seçilip atanması hususunda en iyi seçimi yapmak adına ilgililere veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü yetkililerin, okul yöneticisi seçerken, okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri en iyi şekilde belirlemesi gerekir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görüşleri alınarak, okul yöneticilerinin sahip olduğu yeterlilikleri belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için alt amaçlar oluşturulmuş ve bu amaçlar aşağıdaki şekliyle düzenlenmiştir.

1. Okul yöneticilerinin teknik yeterliliklerinin olup olmadığı ve neler olduğu,
2. Okul yöneticilerinin kavramsal yeterliliklerinin olup olmadığı ve neler olduğu,
3. Okul yöneticilerinin insani yeterliliklerinin olup olmadığı ve neler olduğudur.

## **YÖNTEM**

Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, fenomenoloji (olgu bilim) tercih edilmiştir. Bu desen, bir takım olgulara yönelir. Bu olgular kişinin fark ettiği ancak detaylı ve ayrıntılı bir görüşe sahip olmadığı durumlardır. Öyle ki bu durumlar aslında bize tamamen uzak şeylerdir. Bu sebeple tamamen manasını kavrayamadığımız olguları incelemede uygun bir araştırma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Bu çalışmada yönetici yeterlilikleri bir olgu olarak ele alınmış, öğretmenlerin yönetici yeterliliklerine yönelik görüşleri detaylı incelenmiştir. Bu araştırma için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 12.02.2020 tarihli 97132852/302.14.01 sayılı karar ile etik onay alınmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmada, nitel araştırmalarda en çok kullanılan Kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme, ana kütle içinden belirlenecek örnek kesimin araştırmacının yargılarınca belirlendiği bir yöntemdir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanır (Malhotra, 2004: 321). Elazığ merkezinde araştırmacı tarafından belirlenen örnek kesim, diğerlerini temsil ederek, araştırmacılara zaman kazandırarak tasarruf sağlamıştır. Elazığ merkezinde bulunan ilkokullarda çalışan öğretmenler çalışma

grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara dağıtılan 45 görüşme formunun 34 tanesi araştırmanın muhtevasına uygun görülüp değerlendirmeye alınmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Öğretmenlere, okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler ile alakalı açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu bölümün güvenilirlik çalışmaları için, öğretmen sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen metaforlarından faydalanılmıştır. Bu metaforların tercih edilen temayı temsil edip etmediğini test etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından kontrol edilmesi istenen soru dosyalarından elde edilen cevaplar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiç bir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Huberman'ın oluşturduğu formül kullanılmıştır. Üç ifade araştırmacılarından farklı bir kategoriye uygun görülmüş, araştırmanın güvenilirliği;  $P = 162 / (162 + 3) \times 100 = \%98$  olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun  $\%90$  ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008:467). Bu hesaplamanın ardından araştırmanın geçerliği sağlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Yönetici yeterlilikleri ile ilgili olarak ilkökul öğretmenlerinin metaforik tasvirlerini belirlemek için öğretmenlerden, 1.“Okul yöneticilerinin sahip olması gereken teknik yeterlilikleri bakımından..... Benzer, çünkü?” 2.“Okul yöneticilerinin sahip olması gereken kavramsal yeterlilikleri bakımından..... Benzer, çünkü?” 3.“Okul yöneticilerinin sahip olması gereken insani yeterlilikleri bakımından..... Benzer, çünkü?” cümleleri tamamlamaları istenmiştir. Bu şekilde her öğretmenin düşüncelerini aktarmaları ve metafor üzerine yoğunlaşmaları sağlanmıştır. Ancak başlamadan önce öğretmenlere metafor ile alakalı gerekli bilgiler verilmiştir. Ayrıca öğretmenlere metaforu tamamlamaları için gerekli süre verilmiştir. Saban (2008)'a göre metaforik araştırmalarda, “benzer” kavramı metafor konusu ile kaynağı arasındaki bağlantıyı ortaya koymak için, “çünkü” kavramı ise katılımcılara metafor tanımları için mantıklı bir temel veya sebep sunmaları için kullanılır.

### **Verilerin Analizi**

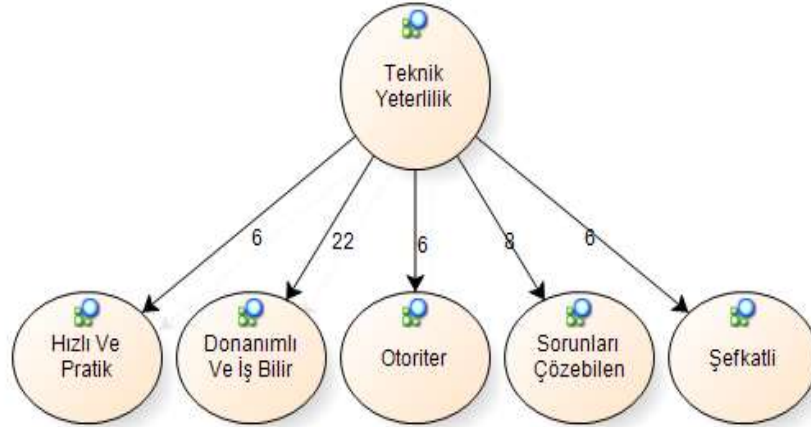
Bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, kavramlar ve temaların anlaşılır bir düzeyde bir araya getirildiği, toplanan verilere yönelik kavramlara ve ilişkilere bu şekilde ulaşıldığı bir analiz yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2008:227). Elde edilen veriler değerlendirmeye tabi tutulmuş, öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve değerlendirilmiştir. NVivo programı kullanılarak elde edilen nitel veriler analiz edilmiş ve çözümlenmeler yapılmıştır. Öğretmen görüşleri nitel veri analiz programına dahil edilmiştir. Böylece metaforlardan *kodlamalar* elde edilmiş, kodlar *kategoriler* altında uygun *temalara* dağıtılmıştır. Elde edilen veriler tablo kullanılarak gösterilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılara (referans ifadelerine) yer verilmiştir.

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik, öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara sırası ile yer verilmiştir

### Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

“Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımından... Benzer, çünkü? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin ileriye sürmüş oldukları metaforlar, metaforlardan elde edilen temalar, temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Teknik Yeterlilik İle Alakalı Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamındaki 34 öğretmenin, okul yöneticilerinin sahip olması gereken teknik yeterliliğine ilişkin benzettiği kavramlar 48 ayrı görüşten oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sahip olması gereken teknik yeterliliğe yönelik bu görüşleri, sebepleri dikkate alınarak toplam 5 kategoriden oluşmaktadır. Ayrıca teknik yeterliliklere yönelik oluşturulan kategoriler ve her kategoriden oluşan alt kategoriler, öğretmen görüşlerine yöneliktir. Öğretmen görüşlerine göre benzetmeler oluşturulmuştur. Araştırma kapsamındaki 34 öğretmenin görüşlerinin 22’si (%45,8) donanımlı ve iş bilir, 8’i(%16,6) sorunları çözebilen, 6’sı (%12,5) otoriter, 6’sı (%12,5) şefkatli, 6’sı (%12,5) hızlı ve pratik şeklinde alt kategoride değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenler, okul yöneticilerini sahip oldukları yeterlilik bakımından birçok yerde hoşgörü yönüyle ön plana çıkan âlimlere benzetmişlerdir. Bu sebeple bütün bu hoşgörü ve güzelliği sembolize eden âlimlere yönelik benzetmeler “Mevlana” alt temasında değerlendirilmiştir.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken teknik yeterlilik ile alakalı öğretmenler tarafından neye benzetildikleri ve nedenlerine yönelik öğretmenlerden doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

K7: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında bilgisayara benzer, çünkü: Yönetici bir bilgisayarın parçaları gibi teknik donanımlı olmalıdır?” (Donanımlı ve iş bilir)

K15: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında mühendise benzer, çünkü: mühendis yapacağı işi teknik olarak çok iyi bilir, sonuca varır?” (Donanımlı ve iş bilir)

K4: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında anneye benzer, çünkü: evde olduğu gibi okulda da birçok istenmeyen durum olabilir veya sıkıntılar olur, evde anne nasıl evin bütün teknik yönüne hakim ise okulda da

yönetici okula teknik olarak hakim olmalıdır ve böylece hemen sorunu çözer ”  
(Sorunları çözebilen)

K21: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında bilgisayara benzer, çünkü: yöneticinin de bilgisayar gibi tek tuşla sorunları çözmesi gerekmez mi?” (Sorunları çözebilen)

K8: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında babaya benzer, çünkü: baba evde sözü dinlenendir, ayrıca parayı elinde tutandır. Evin muhasebecisidir. Para onda olduğu için güç ondadır. Yönetici de sözü dinlenen olmalıdır, onu gören saygı göstermelidir.” (Otoriter)

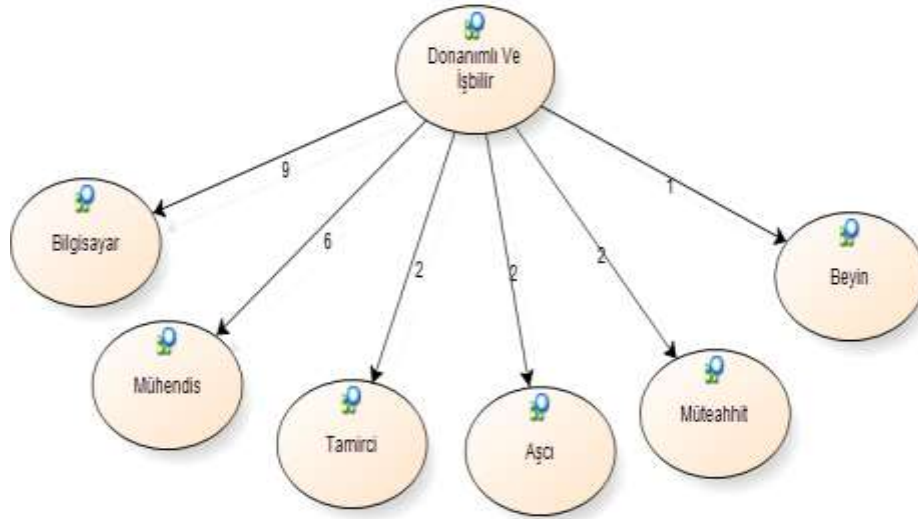
K30: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında lidere benzer, çünkü: lider topluluğu arkasında sürükleyip götürür, müdür de lider gibi sürükleyip peşinden götürebilecek sert duruşa sahip olmalıdır.” (Otoriter)

K10: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında Mevlana 'ya benzer, çünkü: teknik yeterlilik iletişim gücünü gerektirir. Mevlana gibi kapısı herkese açık olmalı sıcak olmalıdır.” (Şefkatli)

K119: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında anneye benzer, çünkü: anne evladına merhamet eder, yönetici de çalışanını çocuğu gibi görüp sahip çıkabilir.” (Şefkatli)

K6: “Okul yönetici sahip olması gereken teknik yeterlilik bakımında Google benzer, çünkü: yaz Google istediğin bilgiyi saniyeler içinde gelsin, müdüre de söyle isteğini hemen hal olsun” (Hızlı ve pratik)

“Teknik yeterlilik” temasının “donanımlı ve iş bilir” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla ilgili oluşturulan analizler Şekil 2’deki gibidir.

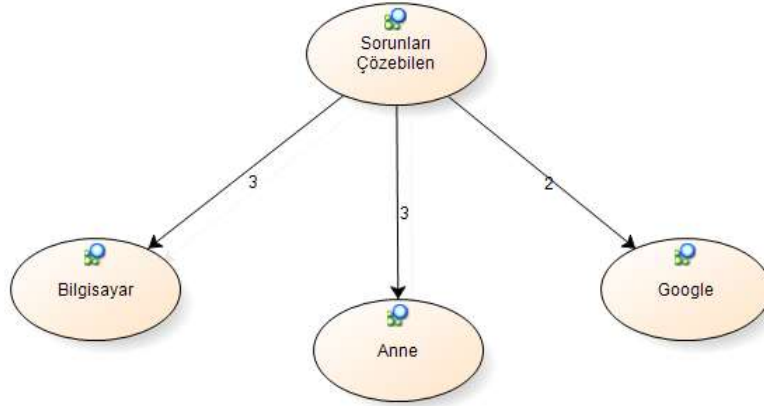


Şekil 2. Okul Yöneticilerinin Donanımlı ve İş Bilir Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “donanımlı ve iş bilir” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 9’u (%40,9) bilgisayar, 6’sı (%27,2) mühendis, 2’si (%9,09) tamirci, 2’si (%9,09) aşçı, 2’si (%9,09) müteahhit, 1’i (%4,5) beyin şeklinde sıralanmıştır.



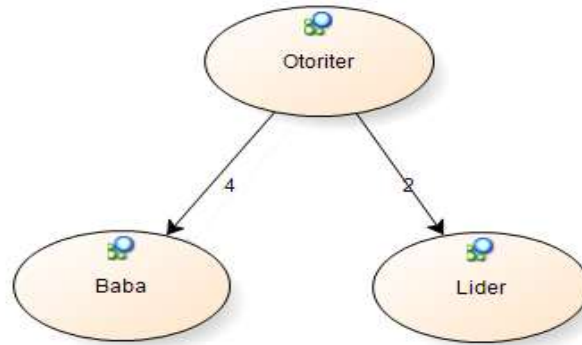
“Teknik yeterlilik” temasının “sorun çözen” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla ilgili oluşturulan analizlere yönelik değerler Şekil 3’deki gibidir.



Şekil 3. Okul Yöneticilerinin Sorun Çözebilen Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “sorun çözen” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 3’ü (%37,5) bilgisayar, 3’ü (%37,5) anne, 2’si (%25) Google şeklinde sıralanmıştır.

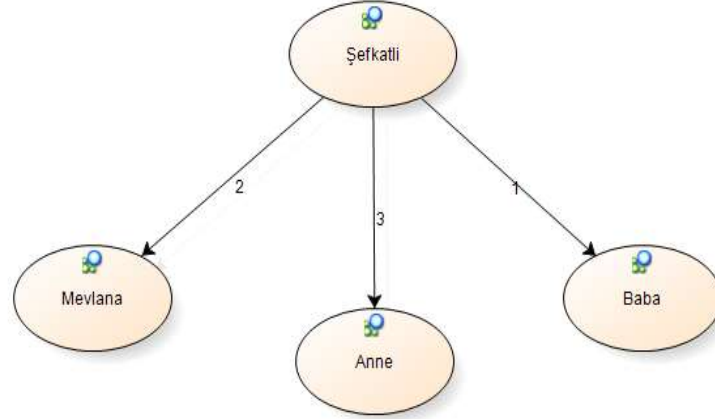
“Teknik yeterlilik” temasının “otoriter” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla ilgili oluşturulan analizlere yönelik değerler Şekil 4’deki gibidir.



Şekil 4. Okul Yöneticilerinin Otoriter Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “otoriter” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 4’ü (%66,7) baba, 2’si (%33,3) lider şeklinde sıralanmıştır.

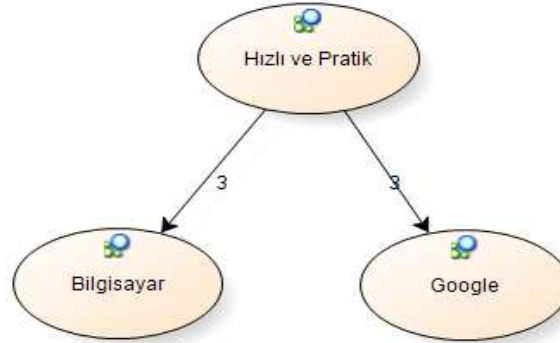
“Teknik yeterlilik” temasının “şefkatli” alt kategorisinde ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analizleri Şekil 5’deki gibidir.



Şekil 5. Okul Yöneticilerinin Şefkatli Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “şefkatli” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 3’ü (%50) anne, 2’si (%33,3) Mevlana, 1’i (%16,7) baba şeklinde sıralanmıştır.

“Teknik yeterlilik” temasının “hızlı ve pratik” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 6’deki gibidir.

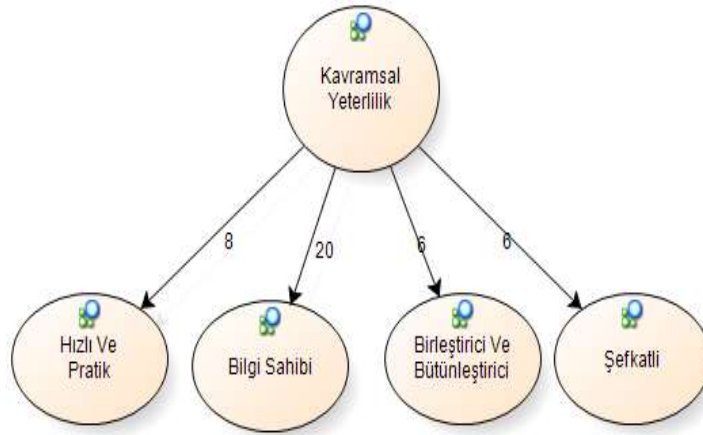


Şekil 6. Okul Yöneticilerinin Hızlı ve Pratik kategorisinde benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “hızlı ve pratik” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 3’ü (%50) bilgisayar, 3’ü (%50) Google şeklinde sıralanmıştır.

### Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular

“Okul yöneticileri sahip olması gereken kavramsal yeterlilik bakımından..... Benzer, çünkü? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin ileriye sürmüş oldukları metaforlar, metaforlardan elde edilen temalar, temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 7’deki gibidir.



Şekil 7. Okul Yöneticilerinin Kavramsal Yeterlilik Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamındaki 34 öğretmenin, okul yöneticilerinin sahip olması gereken kavramsal yeterliliğine ilişkin benzettiği kavramlar 40 ayrı görüşten oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sahip olması gereken kavramsal yeterliliğe yönelik bu görüşleri, sebepleri dikkate alınarak toplam 4 kategoriden oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki 34 öğretmenin görüşlerinin 20'si (%50) bilgi sahibi, 8'i (%20) hızlı ve pratik, 6'sı (%15) birleştirici ve bütünleştirici, 6'sı (%15) şefkatli şeklinde alt kategoride değerlendirilmiştir.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken kavramsal yeterlilik ile alakalı öğretmenler tarafından neye benzetildikleri ve nedenlerine yönelik öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

*K11: "Okul yönetici sahip olması gereken kavramsal yeterlilik bakımında Kitaba benzer, çünkü: birey öğrenmesi gereken şeyleri kitaptan öğrenir, kitaplar bilgi doludur, okul yöneticileri de bir kitap gibi bilgili olmalıdır ki öğretmenler üzerinde etkili olsun." (Bilgi sahibi)*

*K21: "Okul yönetici sahip olması gereken kavramsal yeterlilik bakımında Hazineye benzer, çünkü: hazineler altın doludur, kavramlarda altın kadar değerlidir." (Bilgi sahibi)*

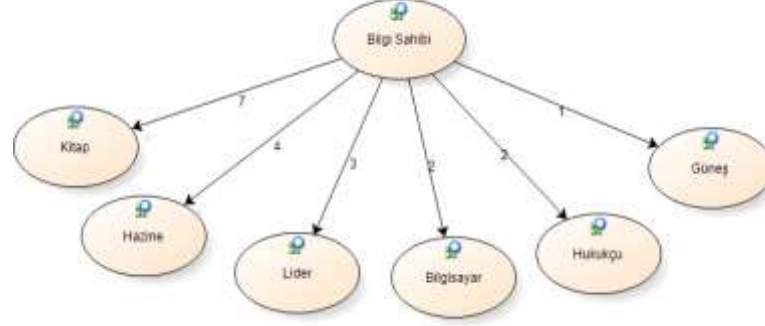
*K8: "Okul yönetici sahip olması gereken kavramsal yeterlilik bakımında ağaca benzer, çünkü: meyvelerini bir arada tutan ağaç gibi olmalıdır." (Birleştirici ve bütünleştirici)*

*K28: "Okul yönetici sahip olması gereken kavramsal yeterlilik bakımında eğitimciye benzer, çünkü: kavramlar öğrenenleri bir araya getirendir ." (Birleştirici ve bütünleştirici)*

*K6: "Okul yönetici sahip olması gereken kavramsal yeterlilik bakımında Mevlana'ya benzer, Mevlana'nın kitapları oku oku bitmez, ama Mevlana bu bilgileri insanlara yüreği ile yumuşaklığı ile aktarır. Yönetici de onun gibi olmasa da bilgili olmalı ve bilgiyi iyilik ve merhametle aktarmalıdır" (Şefkatli)*

*K36: "Okul yönetici sahip olması gereken kavramsal yeterlilik bakımında bilgisayara benzer, PC yi hemen aç istediğin bilgi gelsin müdürün odasına git seni hemen aydınlatsın" (Hızlı ve pratik)*

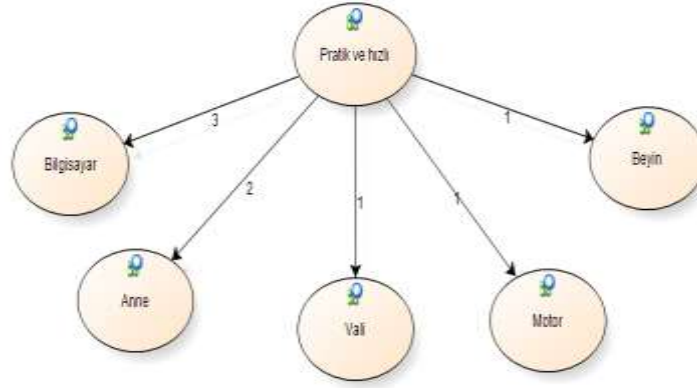
“Kavramsal yeterlilik” temasının “*bilgi sahibi*” alt kategorisinde ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 8’deki gibidir.



Şekil 8. Okul Yöneticilerinin Bilgi Sahibi Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “*bilgi sahibi*” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 7’si (%35) kitap, 4’ü (%20) hazine, 3’ü (%15) lider, 2’si (%10) bilgisayar, 2’si (%10) hukukçu, 1’i (%5) güneş, 1’i (%5) devlet şeklinde sıralanmıştır.

“Kavramsal yeterlilik” temasının “*pratik ve hızlı*” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 9’deki gibidir.

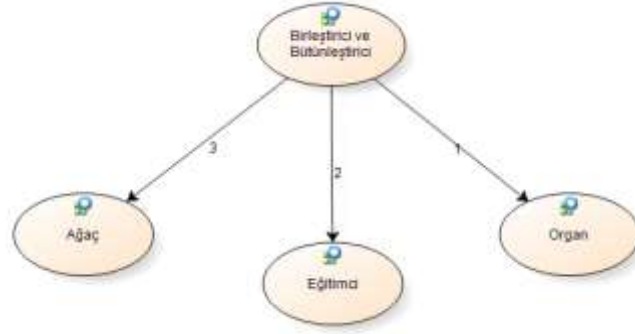


Şekil 9. Okul Yöneticilerinin Hızlı ve Pratik Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “*pratik ve hızlı*” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 3’ü (%37,5) bilgisayar, 2’si (%25) anne, 1’i (%12,5) vali, 1’i (%12,5) motor, 1’i (%12,5) beyin şeklinde sıralanmıştır.

“Kavramsal yeterlilik” temasının “*birleştirici ve bütünleştirici*” alt kategorisinde ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 10’deki gibidir.

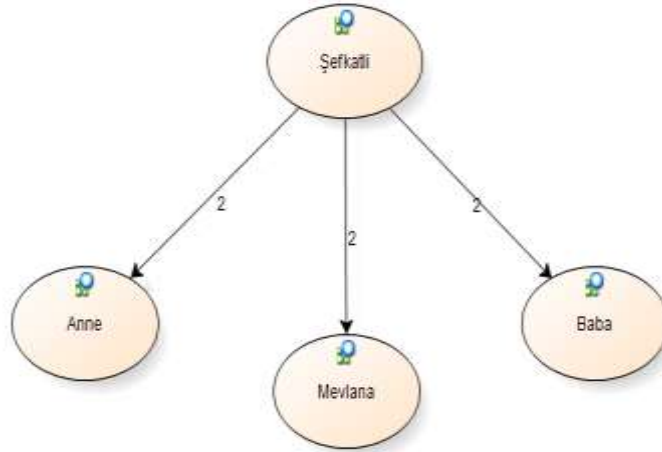
Boydak Özan, M., Nanto, Z. ve Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri, 335-356.



Şekil 10. Okul Yöneticilerinin Birleştirici ve Bütünleştirici Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “birleştirici ve bütünleştirici” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 3’ü (%50) ağaç, 2’si (%33,3) eğitimci, 1’i (%17,7) organ şeklinde sıralanmıştır.

“Kavramsal yeterlilik” temasının “şefkatli” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 11’deki gibidir.

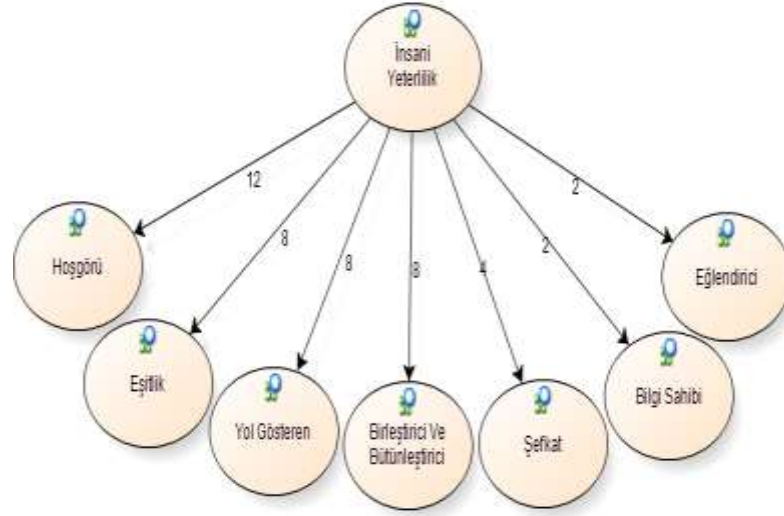


Şekil 11. Okul Yöneticilerinin Şefkatli Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “şefkatli” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 2’si (%33,3) anne, 2’si (%33,3) Mevlana, 2’si (%33,3) baba şeklinde sıralanmıştır.

### Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular

“Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımından..... Benzer, çünkü? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin ileriye sürmüş oldukları metaforlar, metaforlardan elde edilen temalar, temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 12’deki gibidir.



Şekil 12. Okul Yöneticilerinin İnsani Yeterlilik Temasında Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamındaki 34 öğretmenin, okul yöneticilerinin sahip olması gereken insani yeterliliğine ilişkin benzettiği kavramlar 50 ayrı görüşten oluşmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin sahip olması gereken insani yeterliliğe yönelik bu görüşleri, sebepleri dikkate alınarak toplam 7 kategoriden oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki 34 öğretmenin görüşlerinin 12'si (%24) hoşgörü, 8'i (%16) eşitlik, 8'i (%16) yol gösteren, 8'i (%16) eşitlik birleştirici ve bütünleştirici, 8'i (%16) şefkatli, 4'ü (%8) bilgi sahibi, 2'si (%4) eğlendirici şeklinde alt kategoride değerlendirilmiştir.

Okul yöneticilerinin sahip olması gereken insani yeterlilik ile alakalı öğretmenler tarafından neye benzetildikleri ve nedenlerine yönelik öğretmenlerden alınan doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

K3: “Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımından Mevlana'ya benzer, çünkü: Yönetici, dünyada güzelliğin hoş görünümün en büyük temsilcisi Mevlana gibi öğretmenlerine yaklaşmalıdır.(Hoşgörü)

K5: “Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımında ebeveyne benzer, anne ve babalar için bütün çocukları da aynıdır ayırım yapamaz, ama bazı müdürlerin ayırım yaptığını görüşüyoruz olmamalıdır?” (Eşitlik)

K33: “Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımında güneşe benzer, çünkü: ormanda nerde olduğunu bilmeyen kişi gece aydan gündüz güneşten yolunu bulur, bazen personel iş yükü arasında kendini kaybetmiş hissedebilir, müdür toparlayıp kendine getirmelidir. ” (Yol gösteren)

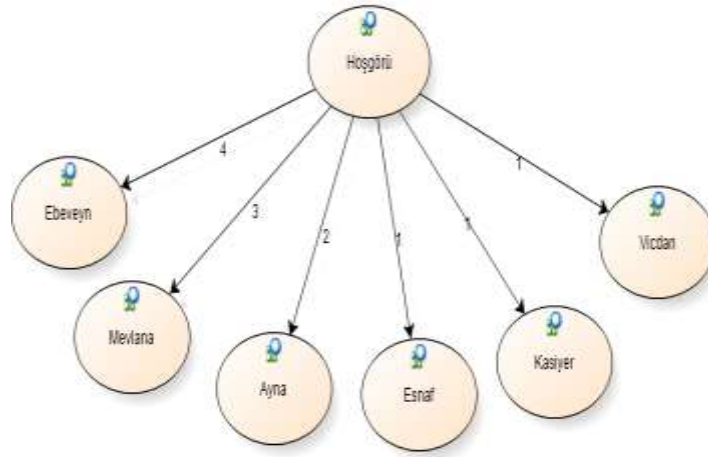
K40: “Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımında Mevlana'ya benzer, çünkü: Mevlana gibi kapısı herkese açık olması ve mütevazı, ağlar ses tonu ile yaklaşmalıdır.” (Şefkatli)

K17: “Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımından psikoloğa benzer, hastayı iyileştirmenin yolu onu bilmektir.” (Bilgi sahibi)

K29: “Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımından çimentoya benzer, kum ile suyu birleştiren çimento ise öğretmen ile öğrenciyi birleştiren de yöneticidir.” (Birleştirici ve bütünleştirir)

K32: “Okul yönetici sahip olması gereken insani yeterlilik bakımında palyaço benzer, çünkü: teşbih de hata olmaz amacım müdürün soytarı gibi olması değil keyif veren biri olmasını vurgulamaktır.” (Eğlendirici)

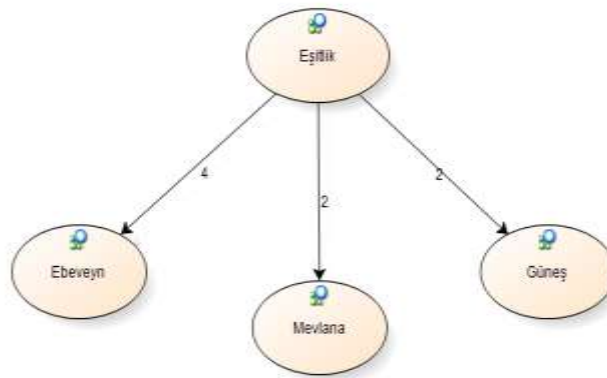
“İnsani yeterlilik” temasının “hoşgörü” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla ilgili metaforlar ve frekans değerleri Şekil 13’deki gibidir.



Şekil 13. Okul Yöneticilerinin Hoşgörü Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “hoşgörü” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 4’u (%33,3) anne ve baba, 3’ü (%25) Mevlana, 2’si (%16,6) ayna, 1’i (%8,3) esnaf, 1’i (%8,3) kasiyer, 1’i (%8,3) vicdan şeklinde sıralanmıştır.

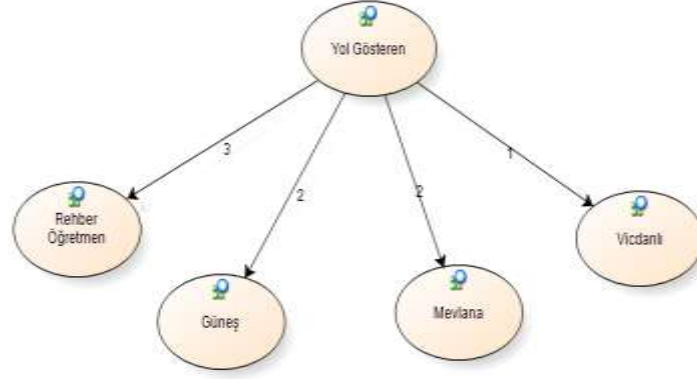
“İnsani yeterlilik” temasının “eşitlik” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 14’deki gibidir.



Şekil 14. Okul Yöneticilerinin Eşitlik Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “eşitlik” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 4’ü (%50) anne ve baba, 2’si (%25) güneş, 2’si (%25) Mevlana şeklinde sıralanmıştır.

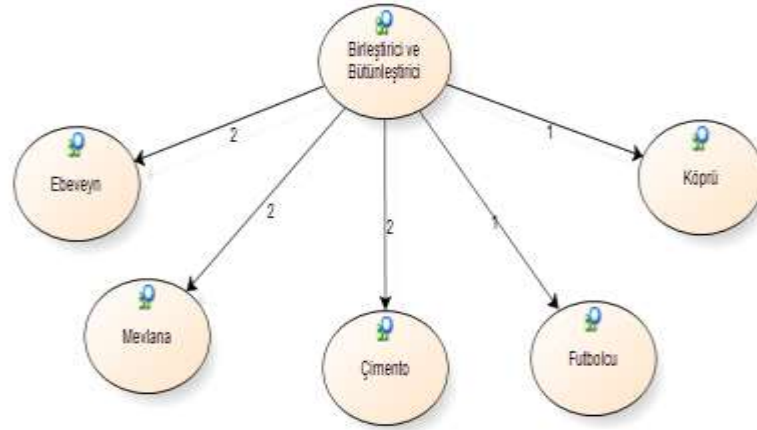
“İnsani yeterlilik” temasının “*yol gösteren*” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 15’deki gibidir.



Şekil 15. Okul Yöneticilerinin Yol Gösteren Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “*yol gösteren*” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 3’ü (%37,5) rehber öğretmen, 2’si (%25) güneş, 2’si (%25) vicdan, 1’i (%25) Mevlana şeklinde sıralanmıştır.

“İnsani yeterlilik” temasının “*birleştirici ve bütünleştirici*” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 16’deki gibidir.

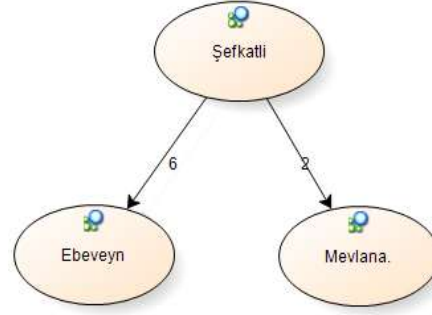


Şekil 16. Okul Yöneticilerinin Birleştirici ve Bütünleştirici Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “*birleştirici ve bütünleştirici*” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 2’si (%37,5) anne ve baba, 2’si (%25) çimento, 2’i (%25) Mevlana, 1’i (%12,5) futbolcu, 1’i (%12,5) köprü şeklinde sıralanmıştır.

“İnsani yeterlilik” temasının “*şefkatli*” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla yönelik analiz değerleri analizleri Şekil 17’deki gibidir.

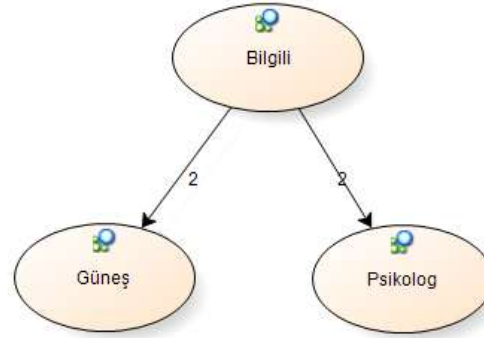




Şekil 17. Okul Yöneticilerinin Şefkatli Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “şefkatli” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin; 6’sı (%75) anne ve baba 2’i (%25) Mevlana şeklinde sıralanmıştır.

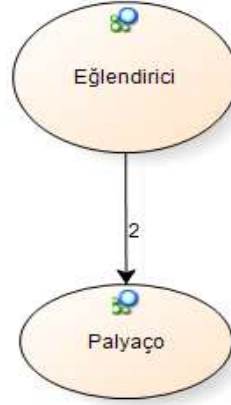
“İnsani yeterlilik” temasının “bilgili” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla ilgili metaforlar ve frekans değerleri Şekil 18’deki gibidir.



Şekil 18. Okul Yöneticilerinin Bilgili Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşleri

İlkokul öğretmenlerinin “bilgili” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin 2’i (%50) güneş, 2’i (%50) psikolog şeklinde sıralanmıştır.

“İnsani yeterlilik” temasının “eğlendirici” alt kategorisi ile alakalı, öğretmenlerin okul yöneticilerini benzettiği kavramlar ve bu kavramlarla ilgili metaforlar ve frekans değerleri Şekil 19’deki gibidir.



Şekil 19. Okul Yöneticilerinin Eğlendirici Kategorisinde Benzetildiği Kavramalara Yönelik Öğretmen Görüşler

İlkokul öğretmenlerinin “eğlendirici” kategorisinde, okul yöneticilerinin yeterliliklerini benzettiği kavramlara yönelik görüşlerinin 2’i (%100) palyaço şeklinde sıralanmıştır.

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen görüşleri alınarak, okul yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler sebepleri ile birlikte açıklanmıştır. Her yeterlilik de, öğretmen tarafından bir kavrama benzetilerek daha da açık bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere genel olarak bakıldığında, öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin teknik yeterlilik bakımından en çok sahip olması gereken özellikleri, tekrarlanma sıklığına göre “donanımlı ve iş bilir”, “sorunları çözebilen”, “otoriter”, “şefkatli”, “hızlı ve pratik” şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler teknik olarak en çok yöneticinin donanımlı olması ve sorunları çözebilmelerini belirtmişlerdir. “Donanımlı ve iş bilir” temasında öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre “bilgisayar”, “mühendis”, “tamirci”, “aşçı”, “müteahhit”, “beyin” şeklinde sıralanmıştır. “Sorun çözen” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “bilgisayar”, “anne”, şeklinde sıralanmıştır. “Otoriter” temasında öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “baba”, “lider” şeklinde sıralanmıştır. “Şefkatli” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “anne”, “Mevlana”, “baba” şeklinde sıralanmıştır. “Hızlı ve pratik” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “bilgisayar”, “Google” şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kavramsal yeterlilik bakımından en çok sahip olması gereken özellikleri, tekrarlanma sıklığına göre ; “bilgi sahibi”, “hızlı ve pratik”, “birleştirici ve bütünleştirici”, “şefkatli” şeklinde sıralanmıştır. Öğretmenler kavramsal olarak en çok yöneticinin bilgili ve pratik olmasını belirtmişlerdir “Bilgi sahibi” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “kitap”, “hazine”, “lider”, “bilgisayar”, “hukukçu”, “güneş”, “devlet” şeklinde sıralanmıştır. “Pratik ve hızlı” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “bilgisayar”, “anne”, “vali”, “motor”, “beyin” şeklinde sıralanmıştır. “Birleştirici ve bütünleştirici” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “ağaç”, “eğitimci” şeklinde sıralanmıştır. “Şefkatli” temasında öğretmenlerin yöneticileri

benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “anne”, “Mevlana”, “baba” şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin insani yeterlilik bakımından en çok sahip olması gereken özellikleri, tekrarlanma sıklığına göre : “hoşgörü”, “eşitlik”, “yol gösteren”, “eşitlik”, birleştirici ve bütünleştirici”, “şefkatli”, “bilgi sahibi”, “eğlendirici” şeklinde alt kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmenler insani olarak en çok yöneticinin hoşgörülü ve adil olması gerektiği belirtmişlerdir “Hoşgörü” temasında öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “anne ve baba”, “Mevlana”, “ayna”, “esnaf”, “kasiyer”, “vicdan” şeklinde sıralanmıştır. “Eşitlik” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “anne ve baba”, “güneş”, “Mevlana” şeklinde sıralanmıştır. “Yol Gösteren” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “rehber öğretmen”, “güneş”, “vicdan”, “Mevlana” şeklinde sıralanmıştır. “Birleştirici ve bütünleştirici” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “anne ve baba”, “çimento”, “Mevlana”, “futbolcu”, “köprü” şeklinde sıralanmıştır. “Şefkatli” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “anne ve baba”, “Mevlana “ şeklinde sıralanmıştır. “Bilgili” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “güneş”, “psikolog” şeklinde sıralanmıştır. “Eğlendirici” kategorisinde öğretmenlerin yöneticileri benzettiği kavramlar tekrarlanma sıklığına göre; “palyaço” şeklinde sıralanmıştır

Elde edilen verilere bakıldığında, öğretmenler her üç yeterlilik bakımından okul yöneticilerinin şefkatli olması gerektiğine yönelik görüş belirtmişlerdir. Teknik yeterlilik ve kavramsal yeterlilik ile alakalı öğretmenlerin ortak görüşüne göre, okul yöneticileri donanımlı, bilgili ve pratik olması gerekir. İnsani yeterlilik ve kavramsal yeterlilik ile alakalı öğretmenlerin ortak görüşüne göre ise okul yöneticileri birleştirici ve bütünleştirici olması gerekir.

Teknik yeterlilik bakımından öğretmenler, yöneticileri daha çok bilgisayar, anne ve babaya benzetmiştir. Kavramsal yeterlilik bakımından yöneticiler daha çok kitap, bilgisayar, ağaç, anne ve babaya benzetilmiştir. İnsani yeterlilik bakımından da yöneticiler daha çok anne, baba, Mevlana ve güneşe benzetilmiştir. Veriler incelendiğinde dikkatleri çeken başka bir nokta da yöneticilerin teknik yeterlilik bakımından Google ve beyine, kavramsal yeterlilik bakımından hazine ve motora, insani yeterlilik bakımından da futbolcu, köprü ve palyaço gibi beklenmedik sıra dışı şeylere benzetilmiş olmalarıdır.

Durdağı ve arkadaşlarının (2014) yaptığı çalışmada da benzer sonuçları görmek mümkündür. Öğretmenlerin müdürlere yönelik belirlediği kavramdan geliştirilen metaforlar arasında daha çok yönetim kavramına ilişkin belirlen kelimeler şu şekildedir; komutan, asker, bilgisayar, kalem, yönetici, orkestra şefi. Öğretmenler, komutan, asker, yönetici metaforlarını (63 öğretmen, % 69,8) daha çok kullanmıştır. Öğretmenler bu kavramlardan sonra daha çok (23 öğretmen, % 21,69) bilgisayar, kalem, güneş billboard gibi metaforları tercih ederek okul yöneticilerini bilgi aracı olarak gördükleri belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar Zembat ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarında görülmektedir. Aday öğretmenlerin “okul yöneticisi” kavramına yönelik meydana getirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımları ilk üç sırada yönetim odağı olma (%11,538), yönlendirici olma (%23,076), ve düzenleyici olma (%16,153) sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Yönlendiren ve yol gösteren olma kategorisi “akarsu yatağı, gemi kaptanı, lider, diktatör, otorite” metaforları ile temsil edilmekte, Yönetim odağı

olma kategorisi “aslan, padişah, muhtar, teknik direktör, köy ağası, komutan, magma, cumhurbaşkanı, patron, ebeveyn, beyin, baba” metaforları ile temsil edilmekte, Düzenleyici olma kategorisi “binanın kolonu, başöğretmen, kitap kapağı, şef, despot, kanun, düzenleyici, lider, ebeveyn, ahtapot, kraliçe arı ve anne” metaforları ile temsil edilmektedir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında öğretmenler, okul yöneticilerini, teknik olarak donanımlı, becerikli ve pratik, kavramsal olarak bilgili ve bütünleştirici, insani yeterlilik bakımından da hoşgörülü, şefkatli ve eğlenceli görmek istediğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

1. Yöneticiler sadece ürün odaklı veya çalışan odaklı olmak yerine bütüncül bir liderlik sergilemelidir.
2. Okul yöneticileri kendini geliştirmelidir.
3. İlgililer hizmet içi veya hizmet öncesi eğitim ile yönetici yetiştirme programları düzenlemelidir.

**Katkı Beyanı Oranı:** Birinci yazar çalışmayı tasarlamıştır. İkinci yazar verileri toplayıp analizlerini gerçekleştirmiş, makaleyi yöntem kısmından başlayarak kaynakçaya kadar yazmıştır. Üçüncü yazar ise giriş bölümünü yazmıştır.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 161-168.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başar, H.(2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Durdağı, A., Yalçın, S. ve Yıldırım, İ. (2014). “Okul müdürü” kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Eroğlu, M. (2014). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algısının incelenmesi (Gaziantep Nizip Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri. *Milli Eğitim*, 172, 237-252.
- Güngör, H.F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartlarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Katz, R.L. (1971). *Skills of an effective administrator*. E.C. Bursk and T.B. Blodgett, (Ed.), *Developing executive leaders in* (55-64). Cambridge: Harvard University Press.
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*, (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage

Boydak Özan, M., Nanto, Z. ve Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri, 335-356.

- Malhotra, N.K. (2004). *Marketing research an applied orientation*. (4. Edition) New Jersey: Pearson Prentice Hall,
- Özdemir, S. (Ed.). (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi*. (Özden, Y., Ed.) *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Townsend, T. (2010). Educating school leaders to think and act both locally and globally. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 335-348.
- Turan, S. (2007). *İşini bil okuluna sahip ol. Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkel, A. (1999). *Globallesen dünyanın süper yöneticilerine*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R., İlknur, H. ve Akşin, E. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının “okul yöneticisi” kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”*, 1, 446-459.

## Extended Abstract

### Purpose

Although, there are many studies on the determination of school administrators' competency, their competence has been handled only in theory but in practice their competence has been less focused. In addition, it is not possible to measure these competencies fully in the written and oral exams while selecting the school administrator because the regulations on the selection and appointment of administrators are frequently changed during the process; therefore, the best method is used by the authorities in the selection of school administrators. In addition, considering that the educational sciences are constantly changing and developing, it is a fact that the qualifications that the school administrators should have are not the same and need to be updated. For this reason, it is important to identify the competencies of the school administrators today, since it will shed light on both the practitioners and the relevant authorities. As it is known, teachers are the best practitioners of the educational environment and the key players in education. Teachers directly influence and are influenced by school administrators. The opinions of teachers, who are direct followers of school administrators, are noteworthy. For this reason, it is considered that it is appropriate to evaluate the competencies of school administrators by referring to the opinions of teachers.

The aim of this research is to evaluate the competencies of school administrators by identifying the opinions of teachers. In order to achieve this goal, the study questioned;

1. Whether the school administrators have technical competence and what is happening,
2. Whether school principals have conceptual competencies or not,

3. Whether school principals have humanistic attitude and what is happening.

### **Method**

The phenomenology design, one of qualitative research methods, was used in the research. The sample of the study, sampling through random sampling, consists of 34 teachers working at primary schools in the central district of Elazığ. The interview form consisting of three questions prepared by receiving expert opinions was applied to school administrators, and these interview forms were regarded as the basic data source of the research. The "content analysis" method, used in the analysis of qualitative researches, was followed in the analysis of the data. The opinions obtained were analyzed by Nvivo 8 (demo version) package program. In the analysis of teachers' opinions, the themes were organized by performing classifications according to the similarity of expressions, and the opinions were placed in appropriate themes.

### **Results**

In this study, the opinions of teachers were looked through and the qualifications that the school administrators should have were explained together with the reasons. Each competence has been tried to be clarified by the teacher by simulating a concept. In general, according to the opinions of the teachers, according to the data obtained, the characteristics that the school administrators should have in terms of technical competence are equipped and knowledgeable, able to solve problems, authoritarian, compassionate, fast, and practical according to the frequency of repetition. According to the opinions of teachers, the most important characteristics of school administrators in terms of conceptual competence are; knowledgeable, quick and practical, unifying and integrative, compassionate. According to teacher opinions, the most important characteristics of school administrators in terms of humanistic attitude are according to frequency of repetition: tolerance, equality, guide, equality, unifying and integrative, compassionate, knowledgeable, entertaining are evaluated in the sub-category.

### **Discussion and Conclusion**

Considering the data obtained, teachers stated that school administrators should be compassionate in terms of all three competencies. According to the common opinion of teachers regarding technical competence and conceptual competence, school administrators should be equipped, knowledgeable and practical. According to the common view of teachers regarding humanistic and conceptual competence, school administrators should be unifying and integrating.

In terms of technical competence, teachers compared administrators to computers, mothers and fathers. In terms of conceptual competence, managers were compared to books, computers, trees, mothers and fathers. In terms of human competence, they are mostly compared to the mother, father, Rumi and the sun. Another interesting point in the data is that managers are likened to google and brain in terms of technical competence, treasure and engine in terms of conceptual competence, and unexpectedly unusual things such as football players, bridges and clowns in terms of human competence.

In the light of the results, the following suggestions can be made:

Boydak Özan, M., Nanto, Z. ve Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri, 335-356.

1. Managers should follow holistic leadership rather than product-oriented or employee-oriented administration.
2. School administrators should improve themselves.
3. The relevant stakeholders should organize in-service or pre-service training and manager training programs.

**Etik Kurul Belgesi:** Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 12.02.2020 tarihli 97132852/302.14.01 sayılı karar ile etik onay alınmıştır.

**Araştırma Makalesi**

**TEKNİK VE MESLEKİ RESİM DERSİNDE BİLGİSAYAR  
DESTEKLİ UYGULAMALARIN KULLANILMASINA İLİŞKİN  
MYO ÖĞRENCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>**

**VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' OPINIONS ON USING COMPUTER  
AIDED APPLICATIONS IN TECHNICAL AND VOCATIONAL DRAWING  
COURSE**

**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ, Türkiye  
e-posta: nurigomleksiz@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-8268-0163

**Emine Kübra PULLU**

Munzur Üniversitesi, Çemişgezek MYO, Tunceli, Türkiye  
e-posta: ekubrafidan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9324-0403

Başvuru Tarihi: 04.11.2020

Yayın Kabul Tarihi: 27.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.821580

**Atıf/Citation:** Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 357-378.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin Teknik ve Mesleki Resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaları kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Develi Hüseyin Şahin Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojileri bölümü 2.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi deseni kullanılmıştır. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılarak toplam 35 öğrenci ile görüşülmüştür. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Teknik ve Mesleki Resim dersinin bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülmesinin bilişsel ve duyuşsal bağlamda olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşler elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Teknik resim dersi, bilgisayar destekli uygulamalar, nitel araştırma

**Abstract**

The aim of this study is to determine opinions of the students of Computer Technologies department on using computer aided applications in Technical and Vocational Drawing course. The sample of the study is students in Computer Technologies department, in Develi Hüseyin Şahin Vocational College at Erciyes University in 2017-2018 academic year. Phenomenology method, one of the qualitative research design, was used in the study. Sampled through convenience sampling method, a total of 35 students were interviewed. An interview form including semi-structured questions was used as the data collection tool.

<sup>1</sup> Bu çalışma 31 Ocak-3 Şubat 2018 tarihinde Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

Data were analyzed based on descriptive analysis method. Study results revealed that students had both positive and negative opinions in cognitive and affective contexts towards the use of computer aided applications in Technical and Vocational Drawing course

**Keywords:** Technical drawing, computer aided applications, qualitative study

## GİRİŞ

Belirli çizim teknikleri çerçevesinde özel çizgiler, işaretler ve semboller kullanılarak oluşturulan dile Teknik Resim denir. Bir tasarımın başladığı andan bitene kadar tüm süreçlerinde kullanılan Teknik Resim, teknik unvana sahip olan insanların düşüncelerini birbirleri ile paylaşabildikleri ortak bir iletişimi sağlar (Erten-Bilgiç ve Konak, 2016: 3). Teknik Resim bu iletişimi en kolay ve en doğru şekilde sağlayan teknik bir alfabedir. Doğrular ve eğrilerin farklı biçimlerde bir araya gelmesiyle oluşan bu alfabe tasarımların kâğıt üzerinde tanımlanması sanattır (Balak ve Kısa, 2016: 18).

Teknik Resim dersi tekrar ve sürekli örnek üzerinden çalışılması gereken bir derstir. Çizim ve grafik ağırlıklı derslerin okutulduğu teknik okullarda, derslerin anlatımında görsellik katma ve pratik yapma imkanı uzun zaman aldığı ve sınırlı olduğu için bu derslerin öğretilmesinde zorluklar yaşanmaktadır. Teorik şekilde konular anlatılırken kullanılan sözel ifadeler ve şekiller öğrencilerin zihinlerinde canlandırılması gerekmektedir. Ancak ders süresinin kısıtlı olması bol bol örnekler çizmeyi ve bu soyut canlandırmayı zorlaştırmaktadır (Mendi, Toktaş ve Karabıyık, 2004: 566).

Öğrenciye doğru bilgilerin anlatılarak çizim kurallarına uygun bir şekilde çizimlerin yaptırılması bağlamında Teknik Resim dersi kapsamlı ve dikkat gerektiren bir derstir. Daha önce lisede bu dersi almamış veya bu derse ilişkin becerileri düşük olan öğrenciler nesnelere iki boyutlu çizimlerini zihinlerinde üç boyutlu olarak canlandırma ve kağıda aktarma aşamasında zorluklar yaşarlar. Bu durum da öğrencilerde başarısızlık hissi yaşatarak dersten uzaklaşmalarına ve motivasyonlarını düşürmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca geleneksel yöntemlerle işlendiğinde bu dersin sınıfta tahtaya çizilerek anlatılması zaman kaybına neden olmaktadır. Teknik resim dersinde öğrencilerin konuları öğrenip, öğrendikleri bilgileri pekiştirmesi amacıyla bol bol uygulama yapmaları gerekir. Ancak geleneksel çizim yöntemlerinde öğrenciler uygulama sırasında yaptıkları resmin doğruluğundan emin olmadan çoğunlukla teknik resim kurallarını uygulamayıp resim çizmeye çalışırlar. Kurallara uygun çizimler yapılmadığı için öğrenme doğru ve kalıcı olmaz. Ayrıca çoğu öğrenci çizim yaparken sıkılmaktadır. Zaman kaybının ve yaşanan diğer sorunların ortadan kaldırılması adına bu dersin görsel amacı ve anlama yeteneğini geliştirmek amacıyla bilgisayar destekli programlar ile yürütülmesiyle yapılan çizimler kayıt altına alınıp çoğaltılarak saklanabilir. Ayrıca bu çizimler sürekli geliştirilerek daha anlaşılır hale getirilebilir ve çok sayıda kullanımı da sağlanabilir. Öğrencilerin bu derse ve çizim yapmaya karşı ilgileri ve cesaretleri artar (Yağmurlu, 2017:2-78; Balak, 2019: 2).

Bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle beraber geleneksel yöntemlerle yapılan tasarım ve çizim dersleri kapsamında mimari uygulama projeleri, detay çizimleri, üç boyutlu modeller ve fotogerçekçi görüntüler bilgisayar destekli tasarım programlarında gerçekleştirilmektedir dijitalleşmektedir (Benli Yıldız ve Sahtiyancı, 2019: 531). Teknik Resim temelli dersler öğrencinin üç boyutlu düşünme, akıl yürütme ve soyut düşünebilme becerilerini geliştirmektedir (Erten Bilgiç ve Konak, 2016: 4). Teknik resim derslerinde ihtiyaç duyulan karmaşık geometrik şekillerin somut materyal formunu temin etmekte güçlük çekildiği için somut materyaller yerine üç boyutlu etkileşim kurulabilecek ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır (Çetin, 2019: 4).

Bu nedenlerden dolayı mesleki eğitimin yürütüldüğü kurumlarda derslerin bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülmesi öncelikle zaman kaybını azaltıp, bolca örnek üzerinde işlem yapılmasını sağlayarak zamandan tasarruf etmeyi sağlar. Ayrıca bu uygulamaların öğrenci merkezli olması sayesinde öğrenme üzerinde de olumlu etkileri olacaktır. Bilgisayar destekli uygulamalar öğrencilerin yaratıcılığını ve kendine güven duygusunu arttıracaktır. Bu uygulamalar sadece öğrenciler açısından değil dersleri yürüten öğretim elemanları için de mesleki yenilikleri takip edebilme ve daha çeşitli materyaller hazırlama gibi olumlu etkilere sahiptir (Çağlar, Dişlitaş ve Coşar, 2005). Bilgisayar destekli uygulamalar yaratıcılık sürecini destekleyerek tasarımın deneysel yanını zenginleştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır. Grafikselleştirme ve çizim çalışmalarını bilgisayar uygulamaları ile gerçekleştiren öğrenciler eskizden sayısal çıktıya kadar olan bütün seviyelerde bilgi sahibi olurlar. Ayrıca öğrenciler yaratıcılıklarını geliştirerek hızlı ve etkili tasarımlar yapabilmek amacıyla bilgisayardan nasıl faydalanabileceklerini öğrenirler (Türker, 2005).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin Teknik ve Mesleki Resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların yapılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumlu yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2.Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bilgisayar destekli çizim uygulamalarının derse olumlu etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4.Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin bilgisayar destekli çizim uygulamalarının derse olumsuz etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Deseni**

Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin Teknik ve Mesleki Resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaları kullanmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilimi deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilimi pozitivist paradigmanın karşısında gerçekliği sadece bireysel bir bakış açısıyla ve deneyimlerle ele alarak arayan bir akımdır. Yeni anlamları ortaya çıkarabilmek için önceki anlayışların bir kenara koyularak deneyimlerin gözden geçirilmesi gerekir. Fenomenoloji insanın deneyimleri ile ortaya koyduğu anlamlara odaklanır. Fenomenolojik araştırma fenomenlere ilişkin deneyimleri sorgular ve deneyimin özüne ulaşmaya çalışır (Ersoy, 2016: 53-56). Olgu bilim araştırmalarında durumlar tüm açılardan irdelenerek anlamı belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 20). Bu desende olayları, durumları, deneyimleri ve kavramları incelemek ve açıklamak amaçlanır. Yani algılamının ve bilincin özü betimlenerek salt öze ulaşılır (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 88).

Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Örnekleme, evrenden örneklem alma işlemidir (Karasar, 2018: 149). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme genellikle maliyet ve kaynak kıtlığı nedenlerinden dolayı tercih edilen bir örnekleme yöntemidir. Bu örneklemede bireylerin evreni temsil etme çabası ve kaygısı yoktur. Bu örneklemede gönüllülük esası önemlidir. Araştırmacının yakınında bulunan ve kolayca ulaşabileceği kişiler araştırmaya dahil edilir (Gliner, Morgan ve Leech, 2015: 125). Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Erciyes Üniversitesi Hüseyin Şahin Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojileri bölümünde öğrenim gören 2.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 15'i kız 20'si erkek toplam 35 öğrenciden görüş alınmıştır. Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilimi deseniinde deneyimlerin anlamının altında yatan temel yapıya ya da gerçekliğe ulaşabilmek için öncelikli veri toplama yöntemi görüşmedir (Merriam, 2015: 25). Kişilerden belirli bir konu ile ilgili duygu ve düşünceleri alma etkinliği olan görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışlarını ve bunların nedenlerini belirlemek için kullanılan en kestirme yoldur (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 152). Öğrenci görüşleri 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşmeler uygulanan kuralların katılığına göre yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde üçe ayrılır (Karasar, 2018: 210). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacının hazırladığı sorular üzerinde katılımcının kısmen de olsa düzeltme ve düzenleme hakkı vardır. Hem araştırmacı hem de katılımcı soruları görüşme anında birlikte düzenleyebilirler (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 152). Görüşme formları katılımcıların bakış açısının sınırlandırılmasının önüne geçerek kendiliğinden gerçekleşen bazı konuşmalar sayesinde farklılıklarını ortaya çıkarır. Katılımcıyı uzun konuşmaya cesaretlendirir (Ersoy, 2016: 85-86). Sorular esnek cümlelerden oluşmalıdır. Bu durum konu hakkında yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar (Merriam, 2015: 88). Formda yer alan sorular; Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumlu yönlerinin neler olduğu, Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumsuz yönlerinin neler olduğu, Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli çizim uygulamalarının derse olumlu etkilerinin neler olduğu ve Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli çizim uygulamalarının derse olumsuz etkilerinin neler olduğu şeklinde belirlenmiştir.

Nitel araştırmalarda görüşme yönteminin amacına hizmet edebilmesi için bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. Öncelikle görüşme sorularının türüne göre değişen ayrıntıda mutlaka önceden hazırlanması gerekir. Çünkü iyi veri toplamanın temel noktası iyi soru sormaktır. Sorular ne kadar çok betimleyici ve detaylı olursa o kadar iyidir. Ayrıca araştırmacı bir görüşme kılavuzu hazırlamalıdır. Görüşmenin başarıya ulaşabilmesi için kaynak kişinin güdülenmesi, soruların içerik ve biçim yönünden korunabilmesi, verilerin kaydedilebilmesi ile görüşme için fiziki ve psikolojik olarak rahat bir görüşme yeri gerekmektedir (Merriam, 2015: 92-96; Karasar, 2018: 213-215). Araştırmacı katılımcıya kendini rahat hissettirmeli ve tarafsız olmalıdır (Merriam, 2015: 102-103). Katılımcının anlam dünyasını ve yorumlamalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan

görüşmede katılımcının aktif katılımı teşvik edilmelidir (Kuş, 2012: 125). Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için; detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırma ekibi tarafından doğru ve kapsamlı bilgi sağlanması, doğruluk için alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının alınması, katılımcılardan alıntılar yapılması ve alıntılar eklenmeden olduğu gibi verilmesi gerekir. Nitel araştırmalarda geçerliği sağlamak için ise araştırmacının yansız davranarak araştırmayı sürdürmesi ve aşamaların her birini iyi tanımlaması gerekir (Büyüköztürk ve diğ., 2012: 245-246). Bu özellikler dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak gönüllülük esasına göre görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin kimliklerinin gizli tutularak görüşmelerinin akademik bir çalışma için kullanılacağı açıklaması yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri aynen ifade ettikleri biçimde araştırmada kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem verilerin olduğu gibi gösterilip betimlendiği ve anlatıldığı bir irdelemedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014: 244). Betimsel analiz yönteminde öncelikle araştırma soruları doğrultusunda temalar belirlenir. Daha sonra veriler okunur, düzenlenir ve tanımlanır. Sonrasında ise belirlenen bu temalara göre veriler özetlenip yorumlanır. Katılımcıların görüşleri alıntı şeklinde direkt sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda öncelikle sorular doğrultusunda 4 ana tema belirlenmiştir. Temalar araştırmanın amacına cevap verecek nitelikte, kapsamlı, duyarlı, uyumlu ve yarı özel olmalıdır (Merriam, 2015: 177). Bu bilgiler doğrultusunda öğrenci görüşme formları incelenerek veriler kodlanmıştır. Kodlanan veriler sorular kapsamında önceden belirlenen ve uygun olan temalara yerleştirilmiştir.

### **BULGULAR**

Bilgisayar Teknolojileri bölümü öğrencilerinin Teknik ve Mesleki Resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin görüşlerine yönelik 4 ana tema belirlenmiştir. Bu temalar; “Bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumlu yönleri”, “Bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumsuz yönleri”, “Bilgisayar destekli çizim uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim dersine olumlu etkileri” ve “Bilgisayar destekli çizim uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim dersine olumsuz etkileri” şeklindedir. Bu bölümde her bir tema kodlamalar ve frekans dağılımları ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

#### **Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumlu Yönleri**

Veriler incelendiğinde Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli uygulamaların olumlu yönlerine ilişkin kodlamalar “Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumlu Yönleri” teması içerisinde “Bireysel” ve “Uygulama” şeklinde iki ana temada yer almıştır. Bu ana temaya ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

Tablo 1.

*Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumlu Yönlerine İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları:*

| Ana Tema | Alt Temalar                                | f  |
|----------|--|----|
| Bireysel | 1. İş imkanı sağlama                       | 30 |
|          | 2. Zaman tasarrufu sağlama                 | 19 |
|          | 3. Bilgisayar kullanma becerisini arttırma | 15 |
|          | 4. Özgüven kazandırma                      | 8  |
|          | 5. Teknik çizim malzemelerinden kurtulma   | 3  |
| Uygulama | 1. Görsel                                  | 15 |
|          | 2. Hızlı                                   | 10 |
|          | 3. Kolay                                   | 10 |
|          | 4. Pratik                                  | 5  |
|          | 5. Paylaşım imkanı sağlama                 | 5  |

Tablo 1’de Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumlu Yönlerine ilişkin olarak ortaya çıkan temaların “Bireysel” ve “Uygulama” şeklinde olduğu yer almaktadır. Bireysel tema 5 farklı alt temadan oluşmaktadır. Bu tema içerisinde en fazla vurgunun iş imkânı sağlama, zaman tasarrufu sağlama ve bilgisayar kullanma becerisini arttırma alt temalarına yapıldığı görülmektedir. Bireysel temasında yer alan *iş imkânı sağlama* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Bu tasarımlar sayesinde mezun olduktan sonra rahat bir şekilde grafik tasarımcı olabiliriz.*” (ÖK1)

-“*Hayatımızda birçok yerde karşımıza çıkabilir tasarımlar sayesinde iş imkânı sağlar kazançlar elde edebiliriz.*” (ÖE7)

-“*Çalıştığımız yerde bilgisayardan çizim istendiğinde rahatlıkla öğrendiğimiz bilgilerle çizebiliriz.*” (ÖK5)

-“*Bu uygulamaların iş bulma konusunda çok etkili olacağına inanıyorum. Çünkü artık bilgisayarlı çizim her sektörde kullanılıyor.*” (ÖE19)

-“*Bu uygulamaların bana en büyük katkısı meslek kazandırmasıdır.*” (ÖE11)

-“*Olumlu katkıları bir işe girmemiz olur işimizin her ayrıntısına kadar biliriz. Bizim istediğimiz işimize yarar bir durumda hemen çizim yapabiliriz.*” (ÖK14)

-“*Bir iş yerinde kolayca işe girilebilmemize katkı sağlayabilir.*” (ÖE12)

-“*Bu programlar sayesinde bu programları iyi kullanabilir ve gerekli olan tüm bilgilere sahip olursak ilerde çizim ve modelleme konusunda bu işlerde rahatça iş bulup çalışabilir.*” (ÖE1)

-“*Mezuniyet sonrası grafik çizim vs. gibi ya da reklamcılık şirketlerinde iş bulma olasılığı.*” (ÖE4)

-“*Mesleki anlamda yaptığımız işleri uygulamalar sayesinde daha kolay şekilde halledebileceğimizi hayatımızı kolaylaştıracağını düşünüyorum.*” (ÖK15)

Öğrenciler ders süreci içerisinde öğrendikleri ve kullandıkları bilgisayar destekli çizim programlarının mezuniyet sonrasında, dijitalleşen dünyada reklamcılıktan mimarlık sektörüne geniş bir yelpazede iş bulma anlamında kendilerine avantaj sağlayacağını belirtmişlerdir. Bireysel temasında yer alan *zaman tasarrufu sağlama* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Bu uygulamalar ile zamandan tasarruf kazandığımızı düşünüyorum. Çünkü normal çizim yaptığımızda en ufak hata bile tüm çizimi baştan yapmayı gerektirir. Ama bu uygulamalar ile kolayca hızlı bir şekilde hatayı düzeltebiliriz.*” (ÖE14)

-“Günümüzde zamandan tasarruf ederek kısa sürede şahane çizimler yapılabilir.” (ÖK5)

-“Normalde saatlerce uğraştıracak çizimler kısa süre içerisinde tamamlanabiliyor.” (ÖE18)

-“Kâğıt üzerinde cetvelle çizim yaparak geçireceğimiz zamanı fazlasıyla kısaltıyor. Bence en önemli artısı bu.” (ÖE20)

Öğrenciler geleneksel yöntemle işlenen Teknik Resim derslerinde çizimlerin kâğıt üzerine uygulanması aşamasında yaşanan zaman yetmemesi sorununu bilgisayar destekli uygulamalar ile aza indirdiklerini ifade etmişlerdir. *Bireysel* temasında yer alan *bilgisayar kullanma becerisini arttırma* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Bu uygulamalar bilgisayarla ilgili daha fazla bilgi edinmemizi sağlar.” (ÖK8)

-“Gelecekte ihtiyacım doğrultusunda sektörüne başlayıp para kazanmayı sağlayacak şekilde bilgisayar bilgisini öğrenmemi de sağladı.” (ÖE10)

Öğrenciler bu uygulamaları kullanırken beraberinde bilgisayar kullanma anlamında da becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Çünkü bu programları kullanmak için öncelikle belirli bir eğitimin verilmesi gerekmektedir. Bu eğitim programının bilgisayar üzerinde kullanılabilmesi ile ilgili özellikleri de içermektedir. *Bireysel* temasında yer alan *özgüven kazandırma* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“İlk bakışta ben asla yapamam dediğim şeyleri yapabileceğime inandıran uygulamalar.” (ÖK3)

-“Uğraştıkça ne kadar çok şeyi başarabileceğime güvenim arttı.” (ÖE7)

Öğrenciler bilgisayar destekli çizim programlarını kullanırken hem ederse ilişkin hem de teknik anlamda bilgisayar kullanma becerisine ilişkin kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Başlangıçta tedirgin olsalar da zaman içerisinde ortaya çıkardıkları çizimler ile derse ilişkin özgüven kazandıklarını belirtmişlerdir. *Bireysel* temasında yer alan *teknik çizim malzemelerinden kurtulma* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Yanımızda hiçbir malzeme getirmeye gerek kalmadı. Cetveller kalemler hiçbirine ihtiyacımız yok.” (ÖE20)

-“Daha önce kâğıt ve cetvellerle lisede çizim yapmıştım onlardan kurtulması olumlu yanı.” (ÖE8)

Öğrenciler geleneksel yöntemlerle işlenen Teknik Resim dersi için kâğıt, kalem, farklı teknik cetveller gibi malzemeleri yanlarında taşıma derdinden kurtuldukları için bilgisayar destekli uygulamaları olumlu olarak değerlendirmişlerdir. *Uygulama* teması kendi içerisinde 5 farklı alt temadan oluşmaktadır. *Uygulama* teması içerisinde en fazla vurgu görsel, hızlı ve kolay alt temalarına yapılmıştır. *Uygulama* temasında yer alan *görsel* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

-“Bu uygulamalar görsel yönden çok zengin. İstenilen her şeklin çizilmesine imkân sağlayacak görsel öğelere sahip.” (ÖK9)

-“Öncelikle gözüme hitap ediyor. Sınırsız renk, şekil, boyut ve görsellik. Daha ne istenir ki?” (ÖE8)

Öğrenci görüşleri incelendiği zaman öğrencilerin bilgisayar destekli uygulamaların görsel yanını çok fazla vurguladıkları görülmüştür. Öğrenciler bu uygulamaların istenilen renk, şekil, gölge, boyut gibi özellikleri sınırsız bir şekilde tek tık ile sunmasının kendileri için büyük avantaj olduğunu belirtmişlerdir. *Uygulama* temasında yer alan *hızlı* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

-“Uygulama programı bilgisayarları çok kasmıyor bu nedenle çok hızlı işlemler yapmayı sağlıyor.” (ÖK5)

-“Çizilen parçaların hızlı bir şekilde açılması bence gayet olumlu bir etki.” (ÖK2)

-“İstenilen projeleri kâğıt üzerinde değil de bu yazılım üstünden kolayca halledebilirsek bizim için daha hızlı ve daha pratik olabilir.” (ÖE14)

Bilgisayar destekli uygulamalar sayesinde öğrenciler Teknik Resim dersinde öğrendikleri çizim aşamalarını çok hızlı bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Geleneksel yöntemlerle öğretim elemanının görselleri tahtaya çizmesi ve öğrencilerin bu görselleri kâğıt üzerine çizme aşamalarında yaşanan zaman kaybının bu programlar sayesinde aşılıp hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesini vurgulamışlardır. Uygulama temasında yer alan *kolay* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

-“Bu uygulamalar kolay çizimler yapmamızı sağlar” (ÖK12)

-“Türkçe ara yüzünün olması çizdiğimiz parçaları kolayca montaj yapabileme imkânı sağlar.” (ÖE16)

-“Kullanılan uygulamaları bence çözümlmek çok basit.” (ÖE14)

-“Kullandığımız uygulamaların ara yüzü dil desteği sunduğu için gayet kolay.” (ÖE15)

Öğrenciler bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülen Teknik Resim dersinde çizimleri kolay bir şekilde gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Özellikle kullanılan programların dil desteği, kolay kullanım ara yüzü gibi özellikler sunmasının bu süreci daha da kolaylaştırdığını vurgulamışlardır. Uygulama temasında yer alan *pratik* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

-“Bence en olumu yönü kullandığımız programın pratik olması.” (ÖK2)

-“Kullanılan uygulamaların çok pratik kullanımı olduğunu düşünüyorum. Ekstra programı öğrenmekle uğraşmıyoruz.” (ÖK14)

Görsel ağırlıklı bilgisayar destekli çizim uygulama programlarının sunmuş olduğu özellikler içerisinde uygulamanın pratiklik sağlaması da öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Programın pratikliğinin derse etkilerinin olduğu da ifade edilmiştir. Uygulama temasında yer alan *paylaşım imkânı sağlama* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

-“Çizilen parçalar kolay bir şekilde gerek mail gerek sosyal medya platformlarında paylaşılabilir.” (ÖE12)

-“Bu programlar ile çizdiğimiz ödevleri pratik bir şekilde hocamızla ve arkadaşlarımız ile online paylaşabiliyoruz.” (ÖK13)

Öğrenciler Teknik Resim dersinde kullandıkları bilgisayar destekli uygulama programlarının çevirim içi paylaşım yapabileme özelliğinin hem öğretim elemanından geri dönüt alma hem de arkadaşları ile çizimlerini paylaşabilme bağlamlarında avantajlı olduğunu belirtmişlerdir.

### **Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumsuz Yönleri**

Veriler incelendiğinde Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli uygulamaların olumsuz yönlerine ilişkin kodlamalar “Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumsuz Yönleri” teması içerisinde “Bireysel” ve “Uygulama” şeklinde iki ana temada yer almıştır. Bu ana temaya ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2.

*Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumsuz Yönlerine İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları:*

| Ana Tema | Alt Temalar                              | f  |
|----------|--|----|
| Bireysel | 1. Bilgisayar başında uzun zaman geçirme | 18 |
|          | 2. Bilgisayar becerisi istemesi          | 3  |
|          | 3. Dikkat istemesi                       | 3  |
|          | 4. Sabır gerektirmesi                    | 3  |
| Uygulama | 1. Karmaşık                              | 10 |
|          | 2. Teknik eksiklik                       | 6  |
|          | 3. Uğraştırıcı                           | 5  |
|          | 4. Tek tuşla silinmesi                   | 5  |

Tablo 2’de Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Olumsuz Yönlerine ilişkin olarak ortaya çıkan temaların “Bireysel” ve “Uygulama” şeklinde olduğu yer almaktadır. Bireysel tema kendi içerisinde dört farklı alt temadan meydana gelmektedir. Bu tema içerisinde en fazla vurgu *bilgisayar başında uzun zaman geçirme* alt temasına yapılmıştır. Bireysel temasında yer alan bilgisayar başında uzun zaman geçirme alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Gerçek modellerin zihinde tasarlanıp uygulamaya dökülmesi zaman alıcıdır.*”(ÖK9)

-“*Bir projeniz varsa ve bu programla çizilecekse montajların çok uzun sürmesi ve çok uzun bilgisayar başında durup uykusuz kalınmasına sebep olması.*” (ÖE17)

-“*Bilgisayar başında fazla zaman kaybımız oluyor.*” (ÖK5)

Kullanılan bilgisayar destekli uygulama programlarının olumlu yanlarının yanı sıra bazı öğrenciler bu programlar yüzünden bilgisayar başında geçirdikleri süreden şikayet ettikleri görülmektedir. Programın hızlı ve pratik olmasının belirtilmesinin yanı sıra bazı öğrenciler bu programlarda çizim yapma aşamasında parçaların ayrı ayrı çizilip birleştirilmesini ve hayal dünyalarını çizimlerine aktarırken bilgisayar başında uzun vakitler geçirdiklerini vurgulamışlardır. Bireysel temasında yer alan *bilgisayar becerisi istemesi* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Bence o kadar kolay değil. Sadece çizim yeteneği değil bilgisayar kullanma becerisi de gerekte.*” (ÖK10)

-“*Programı kullanmak da ayrı bir bilgi ve beceri istiyor.*” (ÖK14)

Bazı öğrenciler teknik anlamda özgüven sorunu yaşadıkları için bu uygulama programlarını kullanırken de sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çizim aşamasına geçmeden önce bu programların kullanılmasının ayrı beceri gerektirdiğini vurgulamışlardır. Bireysel temasında yer alan *dikkat istemesi* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Bence en büyük dezavantajı çok dikkat gerektirmesidir. Sürekli dikkatini odaklaman gerekiyor.*” (ÖE17)

-“*Dikkatin dağıldığı anda her şey boşa gidiyor. O yüzden dikkatlice çalışmayı gerektiriyor.*” (ÖK9)

Geleneksel yöntemlerle yürütülen teknik resim uygulamalarında gereken dikkatin bilgisayar destekli uygulamalarda da olduğu öğrenciler tarafından belirtilen dezavantajlar arasındadır. Öğrenciler özellikle bilgisayar başında dikkatlerinin uzun süre tutmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bireysel temasında yer alan *sabır gerektirmesi* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:



Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

-“Çizimler aşama aşama yapıldığı için gerçekten bazen sonuna kadar gitmeye sabrım kalmıyor.” (ÖE17)

-“Sabırla her bir parçayı ayrı ayrı çizip montajlamak benim sabrımı zorluyor.” (ÖE19)

Öğrenciler bilgisayar başında uzun süre oturup dikkatlerini toplamak zorunda oldukları için sabırlarının zorlandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Uygulama teması kendi içerisinde 4 farklı alt temada oluşmaktadır. Bu tema içerisinde en fazla vurgu karmaşık ve teknik eksiklik alt temalarına yapılmıştır. Uygulama temasında yer alan *karmaşıklık* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Bazen karmaşık uygulamalar kullanıyoruz. Bu uygulamalar içerisindeki menüler bazen fazla sekmelere ayrılıyor.” (ÖK14)

-“Okullarda bu programların bizlere tahminime göre %20 - 25 lik bir kısmı gösteriliyor. Çünkü çok karmaşık yapısı var.” (ÖE12)

Teknik Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli uygulama programları bazı öğrenciler için karmaşık gelmiştir. Öğrenciler çizim aşamasına geçmeden bu uygulama programlarını çözümlenmek zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Uygulama temasında yer alan *teknik eksiklik* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Kullanılan bilgisayarın ram'i 4GB ve 4GB'ın altındaysa fazla montaj yapıldığında programın çökmesi ve kapanması.” (ÖE3)

-“Çizim programları performans olarak daha güçlü bilgisayarlar gerektiriyor.” (ÖK11).

Bu programların bilgisayarlarda beklenen performans ve verimde çalışabilmesi için bilgisayarların bazı teknik özelliklere sahip olması gerekmektedir Bilgisayar destekli uygulama programları için her bilgisayarın teknik anlamda alt yapısının yeterli olmaması bazı öğrenciler tarafından dezavantaj olarak vurgulanmıştır. Uygulama temasında yer alan *uğraştırıcı* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Çok uğraştırıcı olduğunu düşünüyorum.” (ÖK10)

-“Çok dikkat gerektirdiği için uzun uğraşlar gerektiriyor.” (ÖE17)

Bazı öğrenciler karmaşık olarak tanımladıkları bilgisayar destekli çizim programlarının kendilerini uğraştırmasından şikâyetçi olarak bu durumu dezavantaj olarak ifade etmişlerdir. Uygulama temasında yer alan *tek tuşla silinme* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Dezavantajları ise yaptığınız veya çizdiğiniz bir çizimin ufak bir tuşla anında silinebilir olması.” (ÖK14)

-“Saatlerce uğraş eğer kaydetmezsen elektrik kesilince ya da yanlışlıkla silince her şey uçup gidiyor.” (ÖE19)

Bazı öğrenciler uzun uğraşlar sonucunda çizdikleri uygulamalarının kaydetmeden yanlışlıkla tek bir tuş ile silinmesi ve ya elektrik kesintisi yüzünden tüm emeklerinin boşa gitmesini yaşadıkları dezavantajlı durumlar olarak vurgulamışlardır.

## **Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim Dersine Olumlu Etkileri**

Veriler incelendiğinde Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli uygulamaların derse olumlu etkilerine ilişkin kodlamalar “Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim Dersine Olumlu Etkileri” teması içerisinde “Bilişsel” ve “Duyuşsal” şeklinde iki ana temada yer almıştır. Bu ana temaya ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.

*Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim Dersine Olumlu Etkilerine İlişkin Alt Temalar Ve Yükleme Sayıları:*

| Ana Tema                | Alt Temalar                       | f  |
|-------------------------|-----------------------------------|----|
| Bilişsel                | 1.Öğrenme                         | 61 |
|                         | • Kalıcı öğrenme                  | 17 |
|                         | • Verimli öğrenme                 | 15 |
|                         | • Keşfederek öğrenme              | 14 |
|                         | • Kolay öğrenme                   | 9  |
|                         | • Bireysel öğrenme                | 3  |
|                         | • Deneme yanılma yolu ile öğrenme | 2  |
|                         | • Ayrıntılı öğrenme               | 1  |
|                         | 2.Farkındalık                     | 30 |
|                         | • Eksik öğrenmeleri fark edebilme | 12 |
|                         | • Hataları anında fark edebilme   | 10 |
|                         | • Hayal gücü farkındalığı         | 8  |
|                         | 3.Aktif katılım                   | 13 |
|                         | 4.Farklı bakış açıları kazanma    | 12 |
|                         | 5.Yaratıcı düşünme becerisi       | 12 |
| 6.Pratik yapma          | 8                                 |    |
| 7.Pekiştirme            | 4                                 |    |
| 8.Görsel algıyı artırma | 4                                 |    |
| Duyuşsal                | 1.Eğlenceli                       | 23 |
|                         | 2.Özgüveni artırma                | 20 |
|                         | 3.Kaygı düzeyini azaltma          | 12 |
|                         | 4.Sabır                           | 8  |
|                         | 5.İlgi                            | 8  |

Tablo 3’te bilgisayar destekli çizim uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim dersine olumlu etkilerine ilişkin olarak ortaya çıkan temaların “Bilişsel” ve “Duyuşsal” şeklinde olduğu yer almaktadır. Bilişsel tema 8 farklı alt temadan oluşmuştur. Bu temada en fazla vurgunun öğrenme ve farkındalık alt temalarına yapıldığı görülmektedir. Bilişsel temasında yer alan *öğrenme* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Yeni çizim bilgileri kolayca edinmemizi sağlar.” (ÖK14)

-“Bu ders bilgisayarda uygulamalı olunca deneye deneye yeni şeyleri de öğrenmiş oluyorsun.” (ÖE20)

-“Yeni bilgileri öğrenerek kolaylıkla yapmamızı sağlayacak.” (ÖK6)

-“Öğrendiğimiz teorik bilgileri uygulamalar ile sınırsızca tekrar için neyin nerede olduğu aklımızda kalması.” (ÖE12)

-“Daha verimli öğrenmemizi sağladı. Öğrendiğimiz bilgiler havada kalmadı.” (ÖK13)

-“Her uygulamada keşfederek yeni çizim teknikleri öğreniyorum.” (ÖE6)

Teknik Resim dersinin bilgisayar destekli uygulama programları aracılığıyla yürütülmesinin derse katkıları bağlamında öğrenciler en fazla öğrenme üzerinde durmuşlardır. Bu uygulamalar ile bol bol örnekler yaparak kalıcı ve verimli öğrendiklerini; programın sunduğu çeşitlilik sonucunda kolay bir şekilde bireysel öğrendiklerini; programlar aracılığıyla farklı uygulamalara yapma imkânı buldukları için ayrıntılı bir şekilde keşfederek deneme yanılma yoluyla öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *farkındalık* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

-“*Bu uygulamalar sayesinde kolay bir şekilde yaptığın hataları da fark etmiş oluyorsun. Çünkü sistem sana her şeyi anında net bir şekilde sunuyor.*” (ÖE16)

-“*Gördüğümüz çizimler hakkında yorum yapabilme kabiliyetimiz gelişti. Çizimlerin eksik yönlerin, fark edip ben olsam böyle çizirdim diyebildiğimi fark ettim.*” (ÖE18).

Bilgisayar destekli uygulamalar ile yapılan çizimler aracılığıyla öğrenciler öğrenmelerine ilişkin farkındalık kazandıklarını ifade etmişlerdir. Çizdikleri görseller üzerinde öğretim elemanları tarafından anında dönüt ve düzeltme yapılabilme imkanı olduğu için öğrenciler eksik ve hatalı öğrenmelerinin farkına kolayca varabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler programların sunduğu çeşitlilikler sayesinde hayal güçleri ile ilgili de farkındalık kazandıklarını vurgulamışlardır. Bilişsel temasında yer alan *aktif katılım* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Aktif bir şekilde daha gerçekçi çizimler yapabiliyoruz.*” (ÖK11)

-“*Derse artık daha aktif katılabiliyorum. Çünkü hepimiz program üzerinden eşit şartlarda çizim yapıyoruz.*” (ÖE9)

Öğrenciler Teknik Resim dersinde kullandıkları bilgisayar destekli uygulamalar ile her hafta laboratuvarındaki bilgisayarlarda ister istemez derse aktif bir şekilde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *farklı bakış açıları kazanma* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Evlere, eşyalara her şeye kısacası dünyaya farklı bir bakış açısıyla bakmamızı sağlar. Çünkü gerçek eşyaları görüp zihnimizde tasarlayıp farklı bakış açıların ile uygulama sayesinde çizebiliyoruz.*” (ÖE10)

-“*Gördüğüm bir nesneye mesela küp şeklinde bir kutuya farklı bir gözle bakıp her yönden düşünebiliyorum artık.*” (ÖK15)

Öğrenciler bilgisayar üzerinde gerçekleştirdikleri çizimlerin üç boyutlu görüntülerine de kolayca erişebildikleri için bu süreçte farklı bakış açıları geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *yaratıcı düşünme becerisi* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*En hızlı şekilde zihnimizdekileri tasarlayabilmek adına yaratıcılığımızı kullanabilmenizi sağlar.*” (ÖK12)

-“*İstedığımız tüm çizimleri gerçekleştirme imkanı sağladığı için yaratıcılığımızın da geliştiğini söyleyebilirim.*” (ÖE20)

-“*Gerçek hayatta da kullanılacak işe yarayan çizimleri yapabilecek yaratıcılığı kazandığımızı düşünüyorum.*” (ÖK4)

Bilgisayar destekli çizim programlarının kendilerine çeşitli renk ve şekiller sunması ve çok sayıda uygulama imkanı tanınması ile öğrenciler yaratıcılıklarının geliştiğini vurgulamışlardır. Bilişsel temasında yer alan *pratik yapma* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Öğrendiğimiz şekilleri kolayca çizebildiğim için bol bol pratik yapma imkanım oldu.*” (ÖE4)

-“*Öğrendiğimiz her şeyi sınırsızca pratik yapma imkanı sağladığı için günlük yaşamımızda yap-boz, takvim, dergi kapakları, kitap kapakları vs. nasıl yapıldığını öğrenmiş oluruz.*” (ÖE4)

Öğrenciler teknik çizim malzemelerine gerek kalmadan bilgisayar üzerinde istedikleri kadar pratik yapma imkanı elde ettiklerini belirtmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *pekiştirme* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Derste yapmış olduğumuz uygulamaların öğrendiklerimizi sürekli çizme imkanı sağlayarak için pekiştirerek fayda sağladığına inanıyorum.” (ÖE16)

-“Teorik öğrendiğimiz bilgileri bol bol pekiştirme imkanı tanıyor.” (ÖK12)

Öğrenciler bilgisayar destekli çizim programları ile bol bol pratik yapıp öğretim elemanının anlattığı teorik bilgileri uygulamaya çevirerek öğrendiklerini pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *görsel algıyı arttırma* alt temasına ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Çevremizde gördüğümüz her şeyi kolayca üç boyutlu çizebildiğimiz için ister istemez baktığım her objeyi üç boyutlu düşünmeye başladım. Zihnimden sanal çizimler gerçekleştiriyorum. Her mimariye artık daha ilgiyle bakıyorum.” (ÖE6)

-“Bu programların görsel algıyı geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü her şeklin tüm boyutlarını bize sunuyor.” (ÖK4)

Öğrenciler teknik resim çizimlerini bilgisayar destekli programlar aracılığıyla gerçekleştirerek çizdikleri cisimlerin üç boyutlu şeklini kolayca oluşturabildikleri için görsel algılarının geliştiğini vurgulamışlardır. Duyuşsal tema ise kendi içerisinde 5 farklı alt temadan oluşmuştur. Bu temada en fazla vurgu eğlenceli ve özgüveni arttırma alt temalarına yapılmıştır. Duyuşsal temasında yer alan *eğlenceli* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“Çok sıkıcı programlama derslerinin arasında bu uygulamalar ile bu dersin eğlenceli olduğunu düşünüyorum. Şekiller, renkler, her şey çok eğlenceli.” (ÖK13)

-“Bu şekilde yürütülen dersin eğlenceli bir hale geldiğini düşünüyorum.” (ÖE20)

-“Eğlenerek öğreniyoruz ve zaman geçiriyoruz.” (ÖE8)

Öğrenciler bilgisayar üzerinde gerçekleştirdikleri çizim çalışmalarının dersi eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Görsel imkanlar tanıyan bu uygulamaları kullanmanın eğlenceli yönlerini vurgulamışlardır. Duyuşsal temasında yer alan *özgüveni arttırma* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“Kolayca çizim yapmamıza imkan sağlayan bu uygulamalar ile derste kendime güvenim geldi.” (ÖE4)

-“Teknik ve mesleki resim dersine yönelik özgüvenimi arttırdığını düşünüyorum. Çünkü benim el becerim çok iyi değil. Kağıt üzerinde cetvelle olan çizimleri beceremiyorum.” (ÖK12)

Öğrenci görüşleri incelendiğinde bilgisayar destekli çizim programları aracılığıyla çizilen teknik resimlerin kolay, hızlı ve pratik olması ile öğrencilerin derse yönelik özgüvenlerinin arttığı görülmektedir. Duyuşsal temasında yer alan *kaygı düzeyini azaltma* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“Çizimleri zamanında ve düzgün bir şekilde yetiştirme kaygımı azalttı.” (ÖE18)

-“Benim resim becerim olmadığı için bu ders lisedeyken benim için çok kaygı vericiydi. Ama hayalimdekileri bilgisayar programı aracılığıyla çizebilmek kaygımı ve stresimi azalttı.” (ÖK6)

Bazı öğrenciler Teknik Resim dersinde çizim yeteneklerinden dolayı kaygı duyduklarını ancak bilgisayar destekli programlar sayesinde kolayca çizimler yapıp üzerinde düzeltme yapabildikleri için kaygı düzeylerinin azaldığını belirtmişlerdir. Duyuşsal temasında yer alan *sabır* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“Her aşamada farklı şeyleri çizip sabırla en son montaj aşamasında çok güzel çizimler elde ettim.”

-“Sabrederek çok güzel uygulamalar yapabileceğimi gördüm.”

Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

Bazı öğrenciler zor ve uzun süren çizimlerini aşama aşama gerçekleştirip güzel sonuçlar elde ettiklerini ve bu sayede daha sabırlı olduklarını belirtmişlerdir. Duyuşsal temasında yer alan *ilgi* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“*Derslere daha fazla ilgiyle katılıp dinlemeye başladım. Tekdüzelikten kurtuldu.*” (ÖE18)

-“*Tam dikkatim dağılacağı anda renkler şekiller ekliyor hoca ve her seferinde yeniden ilgimizi çekiyor.*” (ÖK13)

Son olarak bazı öğrenciler ise bilgisayar destekli programlar ile yürütülen Teknik Resim dersinin tekdüzelikten kurtulup daha eğlenceli hale geldiği ve kendileri de derse aktif bir şekilde katıldıkları için derse yönelik ilgilerinin arttığını vurgulamışlardır.

### **Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim Dersine Olumsuz Etkileri**

Veriler incelendiğinde Teknik ve Mesleki Resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli uygulamaların derse olumsuz etkilerine ilişkin kodlamalar “Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim Dersine Olumsuz Etkileri” teması içerisinde “Bilişsel” ve “Duyuşsal” şeklinde iki ana temada yer almıştır. Bu ana temaya ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.

*Bilgisayar Destekli Çizim Uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim Dersine Olumsuz Etkilerine İlişkin Alt Temalar ve Yükleme Sayıları:*

| Ana Tema | Alt Temalar                        | f  |
|----------|------------------------------------|----|
| Bilişsel | 1. Zamanı etkin kullanamama        | 22 |
|          | 2. Öğrenmeyi zorlaştırma           | 18 |
|          | 3. Uğraştırıcı                     | 15 |
|          | 4. Sanal olması                    | 6  |
|          | 5. Bütüncül düşünmeme              | 5  |
|          | 6. Teorik bilgi ile birleştirememe | 5  |
|          | 7. Soyut düşünememe                | 5  |
| Duyuşsal | 1. Motivasyonu düşürme             | 10 |
|          | 2. Dersi sıkıcı hale getirme       | 4  |
|          | 3. Beğenilmeme korkusu             | 3  |

Tablo 4’te bilgisayar destekli çizim uygulamalarının Teknik ve Mesleki Resim dersine olumsuz etkilerine ilişkin olarak ortaya çıkan temaların “Bilişsel” ve “Duyuşsal” şeklinde olduğu yer almaktadır. Bilişsel tema kendi içerisinde 7 farklı alt temadan meydana gelmiştir. Bu temada en fazla vurgunun zamanı etkin kullanamama, öğrenmeyi zorlaştırma ve uğraştırıcı alt temalarına yapıldığı görülmektedir. Bilişsel temasında yer alan *zamanı etkin kullanamama* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“*Bazı çizimler çok zor olduğu için bir yandan çizimi zihnimde canlandırıp bir yandan da hocayı takip ederek bilgisayarda çizmek çok zaman alır.*” (ÖK14)

-“*Çizim yapmak zor ve uğraştırıcı olduğu zamanı tam anlamıyla kullanamıyorum.*” (ÖE17)

Bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülen Teknik Resim dersine ilişkin olarak olumlu görüşlerin yanı sıra bazı öğrenciler olumsuz durumlar da yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bilgisayar üzerinde hem program ile ilgili özellikleri çözümlenmeye çalışıp hem de çizim yapmanın çok fazla zaman aldığını belirtmişlerdir.

Bilişsel temasında yer alan *öğrenmeyi zorlaştırma* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Uygulamayı çözmeye çalışırken derse ilgili şeyleri öğrenmem de zorlaştı.” (ÖK8)

-“Çizim yapmak zor olduğu için bazen kaçırıyorum öğrenemiyorum.” (ÖK10)

-“Programın çok karışık olmasından dolayı öğrenme güçlüğü çekilebilir.” (ÖE17)

Bazı öğrenciler bilgisayar üzerinde çizim yaparken uygula programının zorluklarından kaynaklı olarak çizimlerini yaparken zorlandıklarını ve yeterince öğrenemediklerini vurgulamışlardır. Bilişsel temasında yer alan *uğraştırıcı olma* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Bezen bu uygulamalarda çizim yapmak gerçekten beni çok uğraştırıyor.” (ÖK11)

-“Kolayca kâğıt kalemle çizeceğimize saatlerce uğraşarak çizim yapmaya çalışıyoruz.” (ÖE17)

Bazı öğrenciler birçok değişkeni içerisinde barındıran bilgisayar destekli çizim programlarının yapısından ve fazla zaman almasından kaynaklı çizimleri üzerinde çok uğraştıklarını belirtmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *sanal olması* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Ben bilgisayar uygulamaları yerine zihnimizdeki çizimleri kâğıda aktarmayı tercih ederim. Çünkü diğer türlü sanal olduğu için gerçekçi bulmuyorum.” (ÖE3)

-“Gerçekçi değil. Sanki havada kalıyor bu sanal uygulamalar.” (ÖK11)

Bazı öğrenciler kâğıt kalem kullanmadan bilgisayar üzerinde gerçekleştirdikleri çizimleri sanal olarak nitelendirmişlerdir. Gerçekçi olmayan bu sanal çizimlerin öğrenmelerini olumsuz etkilediklerini belirtmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *bütüncül düşünememe* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Ayrı ayrı her bir parçayı çizim en sonda birleştirmek bana çok zor geliyor. Ayrı parçaları bütün olarak düşünüp çizemiyorum.” (ÖK9)

-“Ayrı çizimleri bir araya getiremiyorum. Hayal dünyamda bütünleştiremiyorum” (ÖE3)

Çok fazla değişkeni bir arada içeren üç boyutlu çizimlerin yapım aşamasında parçaların ve boyutların ayrı ayrı çizilmesinin öğrencilerin kafasını karıştırarak bütüncül düşüncülerini zorlaştırması olumsuz bir durum olarak belirtilmiştir. Bilişsel temasında yer alan *teorik bilgi ile birleştirememe* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Ne kadar yapmaya çalışsak da teorik bilgiyi tam oturtamadığımız zaman eksikler karşımıza çıkar.” (ÖK11)

-“Programı kullanırken derste hocanın teorik anlattıkları ile çizim yapmayı aynı anda bağdaştırıyordum.” (ÖE19)

Öğretim elemanları bilgisayar başında teorik bilgi verip eş zamanlı çizim yaparken öğrenciler hem dinleyip hem de çizim yapmaya çalıştıkları için teorik bilgi ile uygulamaları bağdaştırma sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bilişsel temasında yer alan *soyut düşünememe* alt temasına kaynaklık eden öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

-“Görerek dokunarak çizim yapmadığımız için ben zihnimde canlandıramıyorum.” (ÖK9)

-“Nesnelere aklımda canlandıramadığım için çizemiyorum.” (ÖK14)

Görsel açıdan bazı öğrenciler bilgisayar başında gerçekleştirdikleri uygulamalarda soyut düşünürken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Duyuşsal tema da kendi içerisinde 3 farklı alt temadan oluşmuştur. Bu temada en fazla vurgu motivasyonu

Gömlüksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

düşürme ve dersi sıkıcılaştırma alt temalarına yapılmıştır. Duyuşsal temasında yer alan *motivasyonu düşürme* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“*Programda en ufak yerin birleşmemesinden kaynaklı proje tamamlanmıyor. Bu da derse olan isteği ve motivasyonu düşürüyor.*” (ÖE12)

-“*Hocanın çizdiklerine benzer şeyler çizemediğim için motive olamıyorum.*” (ÖK14)

Teknik Resim dersinde bilgisayar destekli uygulama programları kullanılması ile bazen bazı öğrencilerin gerek programdan gerek eksik bilgi öğrenilmesinden kaynaklı olarak çizimleri tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri zaman motivasyonlarını düşürdükleri vurgulanmıştır. Duyuşsal temasında yer alan *dersi sıkıcı hale getirme* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“*Çizim sevmeyenler için sıkıcı bir ders. Öğrenciden öğrenciye değişken bir durum.*” (ÖK5).

-“*Sürekli bilgisayar başında çok sıkıcı. Keşke kağıt üzerine çizimler yaparak atölyede çalışsaydık.*” (ÖK14)

Bazı öğrenciler bilgisayar destekli yürütülen Teknik Resim dersinde sürekli bilgisayar başında karmaşık programlar ile çizim yaptıkları için sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Geleneksel yöntemlerle kâğıt kalem kullanarak çizim yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Duyuşsal temasında yer alan *beğenilmeme korkusu* alt temasına referans olan öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

-“*Çizimlerimizin bazı yönleri beğenilmeyebilir diye tedirgin oluyorum*” (ÖK5)

-“*Bilgisayarda çizim yapınca beklenti düzeyi yüksek oluyor. Bu durum da beni korkutuyor.*” (ÖE17)

Teknik Resim dersinde bilgisayar destekli uygulama programları ile gerçekleştirilen çizimlere ilişkin olarak bazı öğrenciler bilgisayarda gerçekleştirilen çizimlerin daha mükemmel olması beklentisinden dolayı beğenilmeme korkusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum da öğrenme süreçlerini duyuşsal anlamda olumsuz etkilemektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda Teknik ve Mesleki Resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin olarak hem kullanılan uygulamalara hem de bu uygulamaların derse etkilerine ilişkin olarak olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin olumlu görüşlerinin olumsuz görüşlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada öğrencilerin Teknik ve Mesleki Resim derslerinde kullandıkları bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumlu yönlerine ilişkin olarak görüşleri bireysel ve uygulamaya ilişkin olarak iki başlıkta toplanmıştır. Bireysel anlamda olumlu yönler bakıldığında öncelikle bilgisayar destekli çizim uygulamalarının mezun olduktan sonra iş hayatında fayda sağlayacağı tüm öğrenciler tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenciler bu uygulamaların zamandan tasarruf sağlamada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulamaları öğrenme ve kullanma aşamalarının aynı zamanda bilgisayar kullanma becerisine de olumlu etkisinin olduğu belirtilen bir diğer görüştür. Son olarak bazı öğrenciler bu uygulamaların özgüvenlerine olumlu etkisinin olduğunu bazı öğrenciler de kâğıt, kalem ve cetvel gibi teknik çizim malzemelerinden kurtulduklarını belirtmişlerdir. Uygulama başlığına ilişkin yapılan olumlu görüşlere bakıldığı zaman öğrencilerin çoğunlukla bu uygulamaların görsel yanlarını vurguladıkları belirlenmiştir. Bunun yanında uygulamanın hızlı, kolay ve pratik yönleri de dile getirilmiştir. Son olarak

öğrenciler uygulamanın paylaşım yapabilmeye imkân tanınması da ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar incelendiğinde Türker (2005) Bilgisayar destekli Grafik Tasarımı dersi ile ilgili yürüttüğü araştırmasında bu uygulamaların öğrencilerin meslek hayatlarında karşılıklarına çıkabilecek grafik tasarımları ve resimleme çalışmalarında uygulayacakları yöntemler konusunda yardımcı olarak onları mesleğe hazırladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Benli-Yıldız ve Sahtiyancı (2019) bilgisayar destekli tasarım programları ile ilgili hazırladıkları araştırmalarında Öğrencilerin bilgisayar destekli tasarım derslerinde öğrendikleri bilgiler ile iş bulma olanaklarının arttığı düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Mendi, Toktaş ve Karabıyık (2004) ise Teknik Resim dersinin bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülmesi sonucunda görselliğin ön plana çıktığı, öğrencilerin daha fazla pratik yapma imkanı buldukları, arkadaşları ile iletişim kurup yaptıkları çizimleri paylaşabilme imkanı elde ettikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Çetin (2019) de, Bilişim Teknik Resim dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarını kullanarak deneysel olarak yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin bu derste kullanılan bilgisayar destekli uygulamalara ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu, bu uygulamaları faydalı ve kolay olarak belirttikleri ve bu uygulamaların istedikleri her an ellerinin altında olmasını olumlu bir durum olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Ünal, Kadı ve Ünal (2009) ise benzer şekilde Teknik Resim dersinin bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülmesi üzerine hazırladıkları deneysel araştırmada öğrencilerin bilgisayar destekli öğretime karşı daha olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yağmurlu (2017) bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülen Teknik Resim dersinin zamandan tasarrufu sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Teknik ve Mesleki Resim derslerinde kullanılan bilgisayar destekli çizim uygulamalarının derse olumlu katkılarına ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin bilişsel ve duyuşsal olarak iki başlıkta toplandığı görülmektedir. Bilişsel anlamda öğrenciler en fazla bu uygulamaların öğrenmeye olan olumlu etkilerini belirtmişlerdir. Bu uygulamalar ile öğrenmenin kalıcı, verimli, keşfedilerek, kolay, bireysel, deneme-yanılma yoluyla ve ayrıntılı olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrenciler ise bilgisayar destekli uygulamaların derse yönelik bazı farklılıklar oluşturduğuna dikkat çekmiştir. Öğrenciler bu uygulamalar ile eksik ve hatalı öğrenmelerini kolayca fark edebildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hayal güçlerinin de ne kadar kuvvetli olduğunun farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler de derslere aktif katılımlarının arttığını, derste öğrendikleri bilgileri bu uygulamalar sayesinde bol bol pratik yaparak pekiştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bu uygulamaların görsel algıyı arttırıp, farklı bakış açılarından bakabilme ve yaratıcı düşünebilme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çetin (2019) araştırmasında artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yürütülen Bilişim Teknik Resim dersinde soyut kavramların üç boyutlu olarak görselleştirilmesinin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin dersi daha iyi anlayıp öğrendikleri ve kullanılan uygulamanın içeriğini keşfetme sürecinin derse olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mendi, Toktaş ve Karabıyık (2004) ise araştırmalarında bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülen Teknik Resim dersinin geleneksel yöntemlere göre derse ilişkin uygulamaların canlandırılmasını kolaylaştırıp kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ünal, Kadı ve Ünal (2009) da benzer şekilde bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülen Teknik Resim dersinde öğrencilerin geleneksel yöntemle yürütülen derslere göre daha çok uygulama yapma imkânına sahip oldukları ve dersi daha iyi anladıklarını, öğrenmenin ilgi çekici, anlaşılır ve kalıcı hale geldiğini belirttikleri sonucunu elde etmişlerdir. Karabektaş (2004) ise Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında öğrencilerin derslerinde



Gömlüksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

konuyu anlayabilmesi, kafasında canlandırıp sıkılmadan uzun bir süre dikkatini toplayabilmesi için sadece resim ve kitap ile öğretimin yeterli olmadığı; bu nedenle bilgisayar destekli uygulamaların kullanılması ile öğrenmenin kolaylaşacağı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Arıcı ve Yekta (2005) da Mesleki ve Teknik eğitimde kullanılan bilgisayar destekli uygulamaların öğrencilerin başarılarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Balak ve Kısa (2016) ise araştırmalarında artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yürütülen teknik resim dersinde kullanılan bilgisayar destekli uygulamaların öğrencilerin görsel canlandırma becerilerini geliştirdiği ve zor öğrenilen konuları kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Duyuşsal bağlamda ise öğrenciler en çok bu uygulamalar sayesinde derslerin daha eğlenceli geçtiğini vurgulamışlardır. Ayrıca bu uygulamaların derse yönelik ilgi ve özgüvenlerini artırıp kaygı düzeylerini düşürmesi de ortaya çıkan diğer sonuçlardır. Son olarak ise bazı öğrenciler bu uygulamalar ile adım adım çizim yaparak sabır seviyelerinin arttığını da belirtmişlerdir. Çetin (2019) de araştırmasında artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yürütülen Bilişim Teknik Resim dersinde öğrencilerin bilgisayar destekli bu uygulamaları eğlenceli ve ilgi çekici buldukları sonucunu elde etmiştir. Benzer şekilde Ünal, Kadı ve Ünal (2009) de Teknik Resim dersinin bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülmesinin öğrenmeyi zevkli hale getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Balak ve Kısa (2016) ise araştırmalarında artırılmış gerçeklik uygulamaları ile yürütülen teknik resim dersinde bu bilgisayar destekli uygulamaların öğrencilerin derse ilişkin ilgilerini arttırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Çağlar, Dişlitaş ve Coşar (2005) mesleki eğitimde bilgisayar destekli uygulamaların öğrencilerin kendine güven duygusunu arttıracığı sonucunu belirtmişlerdir. Yağmurlu (2017) ise araştırmasında Teknik Resim dersinin bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülmesinin sonucunda korkulan bir ders olmaktan çıkarak sevilen bir ders haline geleceğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Teknik ve Mesleki Resim derslerinde kullandıkları bilgisayar destekli çizim uygulamalarının olumsuz yönlerine ilişkin olarak görüşleri bireysel ve uygulamaya ilişkin olarak iki başlıkta toplanmıştır. İlk olarak bireysel anlamda bakıldığında öğrencilerin bu uygulamalar ile bilgisayar başında uzun zaman geçirmelerinin dezavantajlı yönlerini vurguladıkları görülmüştür. Öğrenciler bu uygulamaları doğru kullanabilmek için beraberinde bilgisayar becerisinin de olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu uygulamaların yüksek derecede dikkat ve sabır gerektirmesi de belirtilen diğer olumsuz yönlerdir. Uygulama başlığında ise öğrenciler uygulamanın karmaşık ve uğraştırıcı olmasından şikâyet etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler uygulamayı kullanacakları bilgisayarların sahip olması gereken teknik alt yapının mevcut bilgisayarlarında olmamasından şikâyetçi olmuşlardır. Bazı öğrenciler ise saatlerce uğraştıkları uygulamanın tek bir tuşla silinmesini dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Teknik ve Mesleki Resim derslerinde kullanılan bilgisayar destekli çizim uygulamalarının derse olumsuz etkilerine ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin bilişsel ve duyuşsal olarak iki başlıkta toplandığı görülmektedir. Bilişsel bağlamda bakıldığında öğrenciler en fazla zaman etkin kullanamadıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğrenciler bu uygulamaların uğraştırıcı olup öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu uygulamaların; sanal olması, öğrencilerin somut ve bütüncül düşüncelerini engellemesi paralelinde de teorik bilgi ile bu çizimleri birleştirememeleri ortaya çıkan diğer olumsuz durumlardır. Duyuşsal başlığında ise bazı öğrenciler zorlandıkları zaman derse yönelik motivasyonlarının düştüğünü ve dersten sıkıldıklarını vurgulamışlardır. Bazı öğrenciler ise bu uygulamalar aracılığıyla yaptıkları çizimlerin beğenilmeyeceği endişesini taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Çetin (2019) Bilişim Teknik Resim

dersinde kullanılan artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin olarak bilgisayarları veya akıllı cihazları bu uygulamaları desteklemeyen öğrencilerin mağdur olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akkuş (2006) ise bilgisayar destekli teknik resim dersi ile ilgili yürüttüğü araştırmasında bazı öğrencilerin basılı kâğıt üzerinde geleneksel metotlara dayalı çizim yapmaya daha fazla alışkın oldukları için bilgisayar destekli artırılmış gerçeklik uygulamaların uyum sağlamada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda bilgisayar destekli uygulamalar ile yürütülen Teknik Resim dersine ilişkin olarak öğrencilerin hem uygulamaya hem de uygulamanın derse etkisine ilişkin olarak olumlu ve olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin olumlu anlamda daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarının çeşitlendirilmesi adına öğrencilerin Teknik Resim dersine ve kullanılan bilgisayar destekli uygulamalara ilişkin tutumlarını belirlemek adına ölçme araçları kullanılabilir. Sadece öğrencilerin değil dersi yürüten öğretim elemanlarının da görüşleri alınabilir. Ayrıca benzer bir araştırma fakültelerin teknik bölümleri ile yürütülerek elde edilen farklı sonuçlar incelenebilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanarak analiz edilmesi ve makalenin yazılması aşamalarında yazarların araştırmaya katkıları eşittir.

## KAYNAKLAR

- Akkuş, İ. (2016). *Bilgisayar destekli teknik resim dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının makine mühendisliği öğrencilerinin akademik başarısına ve uzamsal yeteneklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Arıcı, N. ve Yekta, M. (2005). Mesleki ve teknik eğitimde çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 144-153.
- Balak, M.V. ve Kısa, M. (2016). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin teknik resim eğitimi üzerindeki etkilerinin araştırılması. *Harran Üniversitesi Mühendislik Dergisi*, 2, 17-26.
- Balak, M.V. (2019). *Teknik resim derslerinde kullanılmak üzere etkileşimli 3 boyutlu ders içeriklerinin geliştirilmesi ve öğrenme üzerindeki etkilerinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Benli Yıldız, N. ve Sahtiyancı, E. (2019). Bilgisayar destekli tasarım (BDT) programlarının yapı ressamlığı programı öğrencilerinin tercihleri açısından değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7, 531-540.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlar, İ., Dişlitaş, S. ve Coşar, M. (2005). *Meslek yüksekokullarında bilgisayar teknolojilerinin kullanım uygunluğunun verimliliğe etkisi*. I. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Teknolojileri Kongresi, 5-7 Eylül, İstanbul.
- Çetin, S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının teknik resim dersinde ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları, tutumları ve uzamsal görselleştirme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Eds), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

- Erten Bilgiç, D. ve Konak, N. (2016). “Tasarı Geometri-Teknik Resim” ve “Perspektif” derslerinin, mimarlık eğitimi düşünsel altyapısına etkisi ve Prof. Dr. Yılmaz Morçöl. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A. and Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (Selahattin Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi2009).
- Karabektaş, M. (2004). *Teknoloji dersleri için öğrenci görüşlerinin belirlenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kuş, E. (2012). *Nitel ve nitel araştırma teknikleri. Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nitel mi nitel mi? (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mendi, F., Toktaş, İ. ve Karabıyık, Ö. (2004). Teknik resim dersinde açınımlar konusunun çoklu zeka kuramına göre bilgisayar destekli öğretimi. *Teknoloji Dergisi*, 7(4), 565-578.
- Merriam S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Selahattin Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi2009).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türker, İ.H. (2005). Bilgisayar destekli grafik tasarımı dersi yöntem önerisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-68
- Ünal, S.S., Kadı, İ. ve Ünal, S. (2009). Kesit görüşler konusunun bilgisayar destekli öğretimi ve öğrenci görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 7-22.
- Yağmurlu, K. (2017). *Makine tasarımında 3ds max programının kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

## Extended Abstract

### Purpose

In this study, we aimed to explore the views of the students of the Department of Computer Technology on the implementation of computer-aided applications in the Technical and Vocational Drawing Course (TVDC).

### Method

Following this general aim, students’ views on the positive and negative aspects of computer aided drawing applications and the positive and negative effects of these applications in the course were identified. In this regard, phenomenology, one of the qualitative study designs, was used. Convenience sampling was followed to sample the study group; on this basis, the sophomores in Computer Technologies Department of Hüseyin Sahin Vocational College at Erciyes University in 2017-2018 academic year

were selected. A total of 35 students, 15 of whom were girls and 20 of whom were boys, were interviewed. The interview method was used to collect data in the research. Student opinions were obtained by a semi-structured interview form consisting of four questions developed by researchers. Interviews were conducted on a voluntary basis. The students were told that their identities would be kept secret and that their views would be used for only academic study. The opinions of the students were used in the study in the same way they were expressed. Descriptive analysis was used to analyse the data collected through semi-structured interview form. Student interview forms were examined and the data were encoded.

### **Findings, Discussion and Conclusion**

Four main themes have been identified on the basis of students' views on the use of computer-aided applications in the TVDC. These themes are; the positive aspects of computer aided drawing applications (CADA), the negative aspects of CADA, the positive and negative effects of CADA in TVDC. It was determined that, to the frequency of codes and categories, the positive views of the students were higher than the negative views. In the study, students' opinions on the positive aspects of CADA they used in TVDC were collected under two topics named individual and application. Students emphasized that CADA will be useful in their business life after graduation. In addition, students stated that these practices are effective to save time. Another view is that the stages of learning and using these applications have also a positive effect on their ability to use computers. Finally, some students pointed out that these practices had a positive effect on their self-confidence, and some students emphasized that they did not have to use paper, pen and ruler any more. Looking at the positive views on the application, it is seen that students mostly emphasized the visual aspects of these applications. In addition, fast, easy, and practical aspects of the application have also been expressed. Finally, students also expressed that the application allows them to share.

As for the positive contribution of CADA used in TVDC, student opinions were coded under two headings as cognitive and affective. In a cognitive sense, students often noted the positive effects of these practices on their learning. It has been determined that learning with these applications is permanent, efficient, easy to discover, and individual. Some students noted that computer-aided applications created awareness of the course. Students also pointed out that, with these applications, they could easily notice what they had learned incompletely. They also mentioned that they realized how strong their imagination was. Some students also expressed that their active participation in the lessons has increased, and they reinforced the knowledge they had learned by practicing a lot during the course. They noted that these practices increased their visual perceptions, improved the ability to look from different points of view and think creatively. In affective domain, students emphasized that the applications were very entertaining. In addition, they mentioned these practices increased their interest and self-confidence in the lesson and reduced their anxiety levels. Finally, some students also noted that their patience levels increased by drawing step-by-step with these applications.

As for the negative aspects of CADA the students used in TVDC, the views were collected under two headings related to individual and application. First, when viewed in an individual sense, it was observed that students highlighted the disadvantages of spending a long time at the computer with these applications. Students noted that in order to use these applications correctly, they should have computer skills.

Gömleksiz, M.N. ve Pullu, E.K. (2020). Teknik ve mesleki resim dersinde bilgisayar destekli uygulamaların kullanılmasına ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. 357-378.

Besides, students pointed that these practices require a high degree of attention and patience, which were regarded as other negative aspects. In the application, students complained that the application was complex and challenging. In addition, some students also complained that the computers they used were not suitable for the application because of technical infrastructure. As for the negative effects of CADA used in TVDC, student opinions were coded under two headings as cognitive and affective. In cognitive domain, students emphasized that they were unable to use the time effectively. In addition, some students stated that these practices were challenging and made learning difficult. They pointed that, as these applications were virtual, they would prevent them from concrete and holistic thinking. Students also emphasized the inability to link these drawings with theoretical knowledge was one of the negative sides of this application. In affective domain, some students put that, when they had difficulties to participate the course, their motivation for the course decreased and they got bored. Some students expressed that they felt anxious that their teachers would not like their drawing they made through these applications. Still, students' attitudes towards the TVDC and the computer-aided applications can be investigated for further studies. Opinions can be obtained not only from students, but also from teachers who conduct the course.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## Araştırma Makalesi

# MATEMATİK EĞİTİMİNDE ÖNE ÇIKAN GÜNCEL DEĞERLER

## CURRENT VALUES HIGHLIGHTS IN MATHEMATICS EDUCATION

**Aziz İLHAN**

Munzur Üniversitesi, Tunceli, Türkiye  
e-posta: ailhan@munzur.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7049-5756

**Serdal POÇAN**

Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye  
e-posta: spocan@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6901-0889

Başvuru Tarihi: 20.08.2020

Yayına Kabul Tarihi:28.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.783293

**Atıf/Citation:** İlhan, A. ve Poçan, S. (2020). Matematik eğitiminde öne çıkan güncel değerler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 379- 398.

### Öz

Bu çalışmanın amacı matematik eğitiminde öne çıkan güncel değerleri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda ulusal ve uluslararası veri tabanları (Web of Science-Social Sciences Citation Index-SSCI, Education Resources Information Center-ERIC, EBSCO, Google Scholar, Ulusal Akademik Ağ Ve Bilgi Merkezi-ULAKBİM, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-Tez Merkezi vb.) “matematik öğrenme alanında değerler” kavramı ile ilgili anahtar kelimeler kullanılarak yapılan çalışmalar taranmıştır. İlgili alanyazın doküman analizi yöntemi ile araştırılmıştır. Tarama neticesinde matematik eğitiminde değerler ile ilgili 55 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilen bilimsel çalışmalar, yayınlanma yılı ve araştırma grubu başlıkları altında kategorize edilmiştir. Ayrıca tarama sonucunda ulaşılan araştırmalar içerik anlamında detaylı bir şekilde analiz edilmiş, matematik eğitiminde tespit edilen değerler, öne çıkan bulgular ve öneriler belirlenmiş, okuyucuya sunulmuştur. Matematik eğitiminde değerler kavramı ile ilgili bilimsel çalışmaların son dokuz yılda artış gösterdiği ve önem kazandığı görülmüş, matematik eğitiminde seksen yedi değer tespit edilmiştir. Bilimsel çalışmalarda dayanışma, işbirliği, grup çalışması, yardımseverlik, akılcılık, rasyonalizm, nesnel anlama, sorumluluk, açıklık ve saygı değerlerinin ön plana çıktığı elde edilen bir diğer sonuçtur. Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde matematik öğrenme alanına ilişkin değerler ile ilgili birtakım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, matematik eğitimi, matematik eğitiminde değerler eğitimi

### Abstract

The aim of this study is to present the prominent current values in mathematics. For this purpose, studies conducted by using keywords related to the concept of "values in the field of mathematics learning" in national and international databases (Web of Science-Social Sciences Citation Index-SSCI, Education Resources Information Center-ERIC, EBSCO, Google Scholar, National Academic Network and Information Center-ULAKBİM, Council of Higher Education-Thesis Center etc.) were examined. The related literature has been researched by document analysis method. As a result of the surveying, 55 studies on values were reached in mathematics education. Scientific studies included in the scope of the research are categorized under the year of publication and the research group. In addition, the studies obtained as a result of the surveying were analyzed in detail in terms of content, the values determined in mathematics

education, prominent findings and suggestions were determined, presented to the reader. It has been observed that scientific studies on the concept of values in mathematics education have increased and gained importance in the last nine years, and eighty-seven values have been identified in mathematics education. In scientific studies, some other results such as solidarity, cooperation, group work, philanthropy, rationalism, rationalism, objective understanding, responsibility, openness and respect values are also obtained. Within the framework of the findings obtained in the study, some suggestions were made regarding the values related to the mathematics learning field.

**Keywords:** Values education, mathematics education, values education in mathematics education

## GİRİŞ

Bireyin günlük yaşamını ve öğretim süreçlerini etkileyen kavramlardan biri de değer kavramıdır. Bu kavram yaşantılarımızla beraber öğrendiklerimizle ortaya çıkmakta, toplumsal ve kültürel değişkenlerden etkilenmektedir. Değer kavramı; inançlar, toplumlar, ideolojiler ve bireyler arasında kabul görmüş, benimsenmiş ve yaşanmakta olan her tür ideolojik ve ilahi kaynağa dayalı duygu, düşünce, davranış, kurallar veya kıymetler şeklinde ifade edilmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008). Schwartz (1999)'a göre değer kavramı; ulaşılmak istenilen ve bunun için çaba harcanan, birey davranışlarına, seçimlerine ve bu davranışlar veya seçimlerin değerlendirilmesine yön veren inançlardır. Değer kavramı bir başka ifadeyle, bir nesneye, varlığa veya etkinliğe, ruhsal, etik, sosyal açıdan ya da estetik yönünden, verilen önem ve üstünlük derecesi şeklinde tanımlanmıştır (Öncül, 2000). Özgüven (2000) değerler kavramını, kişiyi farklı seçenekler içerisinde tercihte bulunma yönünde belirli hedeflere zorlayan kararlı güdüler şeklinde tanımlamaktadır. Alanyazında bulunan tanımlardan hareketle değerler kavramı, kişinin karşılaşmış olduğu seçenekler veya yollardan biri ya da birkaçı ile ilgili tercihte bulunması yönünde kişiyi yönelten/yönlendiren davranışlar ve güdüler bütünü şeklinde tanımlanabilir.

Değerler, formal öğretimin bir parçası olarak görülmekte ve ders programlarında yer almaktadır (Öğülmüş, 2016). Dolayısıyla değerlerin öğretim süreçlerindeki önemi ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple ortaya çıkan değerler eğitimi kişilerin kendi etik kodlarını değiştirmelerini veya diğer bireylerin etik kodlarıyla ilgilenmelerini sağlamaktadır. Değerler eğitimi kişilerin kendi deneyimleri üzerinden hareket edip, elde ettikleri deneyimlerini anlamlandırmaları ve araştırmalarını sağlamaktadır. Kişinin benlik saygısının meydana gelmesini ve doğruluk, dürüst olma, adil davranma gibi var olan değerlere saygılı olmasını yine değerler eğitimi kavramı sağlamaktadır (Can, 2008). Değerler eğitimi sayesinde değerler öğretim programlarında yer bulmaktadır. Böylece programların değerleri belirlenmektedir ve çeşitli öğretim yaklaşımları ile öğrenen bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır (Akbaş, 2008). Öğretmenlerin mesleki donanımlarının değerler eğitiminin sınıf ortamında uygulamasında yeterli gelmemesi, bu alanda yaşanan esas sorunlardan biri olarak görülmektedir (Akbaş, 2004). Öğretim süreçlerinde ifade edilen genel eğitimsel değerler; sevgi, saygı, adalet, sorumluluk, arkadaşlık, anlayış, cömertlik, dostluk, doğruluk, güvenilirlik, düşünceli olma, istikrarlı olma, hoşgörü, itaat, iş birliği, özgüven, iyilikseverlik, sabır, paylaşma, tutumluluk, sadakat, yardımseverlik, disiplin vb. şeklindedir (Ayдын ve Akyol Gürleri, 2012).

Yaşantılarımız gereği değerlerimiz oluşmakta, eğitim alanlarında da değer kavramı önemli görülmektedir. Değer kavramı hangi durumda nasıl davranacağımızı belirlememize yardımcı olan ve kişisel seçimlerimize yön veren inançlar olarak hem

bireysel hem de toplumsal yaşamımızın sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü insani değerleri kazanmış kişiler aile, toplum ve okul yaşantısında pozitif iklim meydana getirecektir (Ekşi, 2003). Okul yaşantısı deyince akla ders ortamları gelmekte öğrenme alanlarına göre dersler şekillenmektedir. Matematik dersi etkinlikleri uygulanırken de değerlere yer verilerek matematik eğitimi gerçekleştirilebilmektedir. Matematik eğitiminde var olan değerler; genel anlamda eğitim ile ilişkili olan değerler, matematik ile ilişkili değerler ve matematik eğitiminin değerleri olarak sınıflandırılmıştır (Uzunkol ve Karaca, 2017). Bu değerlerden matematik ile ilişkili değerler ve matematik eğitiminin değerleri matematik öğretim süreçleriyle doğrudan ilişkiliyken genel eğitimsel değerler matematik dersleriyle dolaylı bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Aşıcı ve Dede, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı, matematik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar arasında öğrenciyi merkeze alan ve kavramsal anlamayı önemseyen bir bakış açısına sahip olunmasının gerekliliği belirtilmekte, bunlarla birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmenin önemini vurgulamaktadır (MEB, 2018). Dolayısıyla matematik derslerinde matematiğin kendine özgü değerlerinin dışında genel eğitimsel değerlere de yer verilmesi son derece önemli görülmektedir (Uzunkol ve Karaca, 2017). Bishop (1999) matematik eğitimi ve değerler ile ilgili araştırmasında matematikle değerlerin ilişkisiz olduğunu düşünmenin yanlış olacağını ve değer eğitiminin matematik eğitiminde önemli bir yerinin olduğunu belirtmiştir. Nitekim değerler kavramı bu alanda çalışan bilim insanları tarafından matematiğin öğretiminde önemli görülmekte ve göz ardı edilmemesi gereken bir faktör olarak ifade edilmektedir (Seah, 2002). Matematiksel değerler, çeşitli kültürler içerisinde var olan matematik öğretmenleri tarafından ortaya çıkarılan ve matematik bilgisinin içeriğini öğrenme alanıyla beraber yaşantılarımıza yansıtan kavramlardır (Bishop, FitzSimons, Seah ve Clarkson 1999). Matematik öğretim programlarında, ders kitaplarında, sınıf uygulamalarında vb. gözlenebilen ve bu değişkenleri etkileyen değerler matematik eğitimi değerleri olarak ifade edilmektedir (Bishop, 1988).

Matematik eğitiminde var olan değerler, bilinçli bir şekilde seçim yapma ve karar verebilme süreçlerini ve değer verdiğimiz şeyin içsel duygularını ihtiva etmektedir (Seah, 2008). Matematikte değerlerin öğretilmesi yalnız bilişsel alanda değil bununla birlikte duyuşsal alanda da yoğun çaba göstermeyi gerektirmektedir (Durmuş, 2004). Matematik eğitiminde değerler ile ilgili birçok araştırmada, bu değerlerin sosyal-kültürel faktörler ile ne kadar ilişkili olduklarına da önem verilmiştir (Seah, 2008). Dolayısıyla Bishop (2012) matematik eğitiminde değerler eğitimi noktasında sosyokültürel faktörlerle ilgili var olan çalışmaların az sayıda olduğunu, bu konunun matematik eğitimi alanında geri planda kaldığını ifade etmiştir. Matematik açısından değerlere sahip olmayan bir dersin mümkün olmayacağı, değerler ve etkilerinin daha iyi anlaşılması ile matematik öğretimi kalitesinin artabileceği ifade edilmiştir (Seah, Bishop, FitzSimons ve Clarkson, 2001). Yine Ernest (2016a -2016b) matematik öğrenme alanının objektif ve değerler kavramına yakın olmadığı yönünde genel bir algılamının bulunduğunu fakat bunun tersini iddia ettiğini, matematik öğrenme alanının bilgibilimsel, ontolojik, estetik ve ahlaki değerler ile yüklü olduğunu, bununla birlikte matematik öğrenme alanının açık olma, adil olma, demokratik davranma gibi değerlerle de ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Uzunkol ve Karaca (2017) matematiksel değerlerin gizem, akılcılık, açıklık, nesnecilik, ilerleme ve kontrol değerleri olduğunu ifade etmiştir. Dede (2006 - 2007) matematik dersinin farklı değerleri içerdiğini, bu değerlerin açık veya gizli bir biçimde öğretildiğini, ders



kitaplarında matematikle ilgili değerlerden gerçeklik, kontrol etme ve açık olmanın var olduğunu ifade etmiştir. Matematik eğitimi değerlerinde ayrıca formal bakış açısı, teoriye dayalı bilgi, işlemler ile öğrenme, anlamlandırma, erişilebilirlik veya değerlendirmenin mevcut olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda matematiksel değerler gizem, açıklık, akılcılık, ilerleme, nesnecilik ve kontrol şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte ilerleme ile ilişkili olan yaratıcılık değerinin, genel eğitim ile ilgili değerler ile birlikte matematikle ilgili değerlerin ve matematik eğitimi değerlerinin içinde olduğu ifade edilmiştir (Bishop, 2002). Değerler öğretim süreçleriyle beraber matematik öğrenme alanında da bu denli önemli bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. MEB (2018) müfredatında “matematik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” başlığında eşitlik, adalet paylaşım gibi değerlerin kazandırılması noktasına dikkat çekmesi incelenen kavramın önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu alanda yapılmış çalışmalar özellikle matematik öğrenme alanına ilişkin değerleri farklı şekillerde ifade etmiş kendi çerçeveleri doğrultusunda yorumlamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada matematik öğrenme alanındaki değerler ile ilgili yapılmış çalışmalar analiz edilerek okuyucuya özgün bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı matematik öğrenme alanına ilişkin güncel değerleri sunmaktır. Bu doğrultuda aşağıda verilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

2000-2020 yılları arasında matematik eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili yapılan;

1. Çalışmaların yayınlanma yılı ve araştırma grubu yönünden dağılımı nasıldır?
2. Çalışmalarda tespit edilen matematik eğitimindeki değerler nelerdir?
3. Çalışmalarda öne çıkan bulgular ve öneriler nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Deseni**

Çalışmanın amacı matematik öğrenme alanına ilişkin güncel değerleri sunmaktır. Bu doğrultuda araştırma, alanyazında bulunan belge ve dokümanların incelenmesi yoluyla toplanan verilerin içerik analizine dayanmaktadır. Doküman analizi yöntemi, çalışmanın hedefine dönük kaynaklara ulaşmada veya bu kaynaklardan elde edilebilecek verilerin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Çepni, 2007). Bir diğer ifadeyle doküman analizi, üzerinde çalışılacak konularla ilgili basılı veya yazılı belgelerin incelenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda ulusal ve uluslararası veri tabanları (Web of Science-Social Sciences Citation Index-SSCI, Education Resources Information Center-ERIC, EBSCO, Google Scholar, Ulusal Akademik Ağ Ve Bilgi Merkezi-ULAKBİM, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-Tez Merkezi vb.) “matematik eğitiminde değerler”, “matematik eğitiminde değerler eğitimi”, “values in mathematics education” ve “values education in mathematics education” Türkçe ve İngilizce anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Ayrıca çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onay belgesi alınmasını gerektirmemektedir.

#### **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada veri toplama aracı olarak yazarlar tarafından geliştirilen Bilimsel Çalışmalar Kodlama Formu (BÇKF) kullanılmıştır. Matematik öğrenme alanına ilişkin değerler eğitimi alanında yapılan çalışmaları kapsayacak şekilde hazırlanan bu formda incelenen çalışmaların künyesi, yayınlanma yılı, çalışmanın yurtiçinde veya yurtdışında hazırlanma durumu, yapıldığı ülke ve araştırma grubu, öne çıkan değerlerin ne olduğu, veri toplama araçları, bulguları ve sonuçları yer almıştır. Yapılan taramalar sonucunda matematik eğitiminde değerler ile ilgili toplam 55 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin bilgiler BÇKF’de gerekli hücelere kaydedilerek veriler analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların künyeleri kaynakçada koyu kısımlarla belirtilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına dâhil edilen uluslararası alan yazında yayınlanmış araştırmaları analiz etmek amacıyla içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, sözlü veya yazılı nitelikteki içeriğin ya da içeriklerin objektif ve sistematik bir şekilde incelenmesini amaçlayan bir tür analiz yöntemidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizi yönteminde kitap, makale, yazışmalar, tarihsel dokümanlar gibi yazılı dokümanlara ilişkin içerik belirli kurallara dayalı kodlamalarla kategorilerine dönüştürülür. Bu dokümanlar daha sonra analiz edilerek sistematik ve yinelenebilir bir şekilde kullanılmaktadır (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu, 2012). Bu doğrultuda bilimsel çalışmalar, araştırmacılar tarafından kodlama formunda yer alan kategoriler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Her bir çalışmanın kodlamaları araştırmacılar tarafından tutarlılık incelemesine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Kodlamalarda tutarsızlığın tespit edildiği hususlar araştırmacılar tarafından tekrar ele alınıp görüş birliği sağlanmıştır. Böylece elde edilen 55 bilimsel çalışmaya ilişkin yayınlanma yılı, çalışmanın yurtiçinde veya yurtdışında hazırlanma durumu, yapıldığı ülke ve araştırma grubu verileriyle beraber matematik eğitiminde öne çıkan değerler, bulgular ve öneriler içerik analizi yöntemi ile tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak frekans (f) ve yüzdeler (%) yardımıyla yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde sırasıyla incelen bilimsel çalışmaların yıllara göre ve çalışma gruplarına göre dağılımları ile matematik eğitiminde öne çıkan değerler incelenmiştir.

#### Bilimsel Çalışmaların Yayınlandığı Yıla Göre Dağılımı

Matematik eğitiminde değerler eğitimine ilişkin bilimsel çalışmaların yayınlanma yıllarına göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışmaların Yayınlandığı Yıllara Göre Dağılımları*

| Yıl | 2001-2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | Toplam |
|-----|-----------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|--------|
| f   | 21        | 1    | 4    | 1    | 0    | 3    | 3    | 1    | 6    | 15   | 55     |

% 38,18 1,81 7,27 1,81 0,00 5,45 5,45 1,81 10,90 27,27 100,00

Tablo 1 incelendiğinde, 2019 yılında (f=15, %27.27) yapılan bu alandaki çalışma sayısındaki artış dikkat çekmektedir. Ayrıca bu alandaki çalışmaların yarısından fazlası (f=34, %61.82) son dokuz yılda yapılmıştır. Yine son dokuz yıla bakıldığında 2019 yılı öncesinde çalışma sayısının genel anlamda düşük olduğu göze çarpan bir diğer bulgudur.

### **Bilimsel Araştırmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı**

Matematik Eğitiminde Değerler Eğitimine ilişkin bilimsel çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

#### *Bilimsel Çalışmaların Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı*

| Çalışma Grubu     | f  | %     |
|-------------------|----|-------|
| Öğrenciler        | 16 | 50,00 |
| Öğretmenler       | 13 | 40,63 |
| Öğretmen adayları | 3  | 9,37  |
| TOPLAM            | 32 | 100   |

Tablo 2 incelendiğinde çalışmaların örneklemelerinde öğrencilerin ön planda olduğu görülmektedir (f=16, %50.00). Öğrencileri sırası ile öğretmen (f=13, %40.63) ve öğretmen adayları izlemektedir (f=3, %9.37). Bununla birlikte incelenen 55 çalışmanın geriye kalan 23 tanesini kuramsal çalışmalar oluşturmaktadır.

### **Bilimsel Çalışmalarda Matematik Eğitimine İlişkin Öne Çıkan Değerler**

Analiz edilen bilimsel araştırmalarda matematik eğitiminde öne çıkan değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

#### *Bilimsel Araştırmalarda Matematik Eğitiminde Öne Çıkan Değerler*

| No  | Değer  | f  | %    |
|-----|--|----|------|
| 1.  | Akılcılık/Rasyonalizm/Objektiflik/Nesnel olma      | 21 | 7,11 |
| 2.  | Dayanışma/İşbirliği/Grup çalışması/Yardımselverlik | 18 | 6,10 |
| 3.  | Açıklık/Açık fikirlilik/Açık sözlülük              | 13 | 4,40 |
| 4.  | Sorumluluk   | 12 | 4,06 |
| 5.  | Saygı  | 10 | 3,38 |
| 6.  | Adalet/Adil olma/Eşitlik                           | 10 | 3,38 |
| 7.  | Sevgi  | 9  | 3,05 |
| 8.  | Kontrol ve ilerleme süreci                         | 8  | 2,71 |
| 9.  | Yaratıcılık  | 8  | 2,71 |
| 10. | Dürüstlük  | 7  | 2,37 |

|     |  |   |      |
|-----|--|---|------|
| 11. | Muhakeme/Matematiksel muhakeme                     | 7 | 2,37 |
| 12. | Gizem  | 7 | 2,37 |
| 13. | Etkili çalışma                                     | 6 | 2,03 |
| 14. | Sistemik çalışma                                   | 6 | 2,03 |
| 15. | İletişim   | 6 | 2,03 |
| 16. | Vatanseverlik                                      | 6 | 2,03 |
| 17. | İlgi/Matematik ilgisi                              | 5 | 1,69 |
| 18. | Sabır  | 5 | 1,69 |
| 19. | Doğruluk   | 5 | 1,69 |
| 20. | Başarı   | 4 | 1,35 |
| 21. | Bireysellik/Bireysel farklılık                     | 4 | 1,35 |
| 22. | Bilgi/Bilimsellik                                  | 4 | 1,35 |
| 23. | Esneklik   | 4 | 1,35 |
| 24. | Etik/Ahlaki muhakeme                               | 4 | 1,35 |
| 25. | Duygu  | 3 | 1,01 |
| 26. | Çaba/Çabalama                                      | 3 | 1,01 |
| 27. | Eğlence  | 3 | 1,01 |
| 28. | Dostluk  | 3 | 1,01 |
| 29. | Kavram/Kavramsallık                                | 3 | 1,01 |
| 30. | Öz denetim   | 3 | 1,01 |
| 31. | Paylaşma   | 3 | 1,01 |
| 32. | Süreç  | 3 | 1,01 |
| 33. | Tutarlı olma                                       | 3 | 1,01 |
| 34. | Tutum  | 3 | 1,01 |
| 35. | Aile/Aile desteği                                  | 2 | 0,67 |
| 36. | Araç   | 2 | 0,67 |
| 37. | Benlik   | 2 | 0,67 |
| 38. | Deneme   | 2 | 0,67 |
| 39. | Dikkati verme                                      | 2 | 0,67 |
| 40. | Demokrasi  | 2 | 0,67 |
| 41. | Fayda  | 2 | 0,67 |
| 42. | Kalıcılık  | 2 | 0,67 |
| 43. | Kariyer geliştirme süreçleri                       | 2 | 0,67 |
| 44. | Organize olma/Organize etme                        | 2 | 0,67 |
| 45. | Otorite  | 2 | 0,67 |
| 46. | Ödül/Onure etme                                    | 2 | 0,67 |
| 47. | Pekiştirme/Pratik yapma                            | 2 | 0,67 |
| 48. | Sağlık ve temizlik                                 | 2 | 0,67 |
| 49. | Tarafsızlık  | 2 | 0,67 |
| 50. | Varsayım   | 2 | 0,67 |
| 51. | Yetenek  | 2 | 0,67 |
| 52. | Yorumlama  | 2 | 0,67 |
| 53. | Bağımsızlık/Özgürlük                               | 2 | 0,67 |
| 54. | Matematik disiplini                                | 2 | 0,67 |
| 55. | Motivasyon   | 2 | 0,67 |
| 56. | Sorumluluk   | 2 | 0,67 |
| 57. | Evrenselcilik                                      | 2 | 0,67 |
| 58. | Aktif bakış/Aktif görüş                            | 1 | 0,33 |
| 59. | Alternatif   | 1 | 0,33 |
| 60. | Barış  | 1 | 0,33 |
| 61. | Çalışkanlık  | 1 | 0,33 |
| 62. | Değerlendirme                                      | 1 | 0,33 |
| 63. | Disiplin   | 1 | 0,33 |
| 64. | Doğal Çevreye Duyarlılık                           | 1 | 0,33 |
| 65. | Eşyaları ve materyalleri kullanırken özen gösterme | 1 | 0,33 |
| 66. | Formal bakış                                       | 1 | 0,33 |
| 67. | Görselleştirme                                     | 1 | 0,33 |

|                       |     |      |
|-----------------------|-----|------|
| 68. Güven             | 1   | 0,33 |
| 69. Kesinlik          | 1   | 0,33 |
| 70. Matematik önemi   | 1   | 0,33 |
| 71. Merak             | 1   | 0,33 |
| 72. Okul dışı öğrenme | 1   | 0,33 |
| 73. Öz denetim        | 1   | 0,33 |
| 74. Öz güven          | 1   | 0,33 |
| 75. Problem çözme     | 1   | 0,33 |
| 76. Rahatlık          | 1   | 0,33 |
| 77. Rol model olma    | 1   | 0,33 |
| 78. Sabır             | 1   | 0,33 |
| 79. Sakinlik          | 1   | 0,33 |
| 80. Sınıf etkileşimi  | 1   | 0,33 |
| 81. Tekrar            | 1   | 0,33 |
| 82. Teorik görüş      | 1   | 0,33 |
| 83. Uygulama          | 1   | 0,33 |
| 84. Uyum              | 1   | 0,33 |
| 85. Beklenti          | 1   | 0,33 |
| 86. Sosyallik         | 1   | 0,33 |
| 87. Estetik           | 1   | 0,33 |
| Toplam                | 295 | 100  |

(İncelenen çalışmalarda İngilizce çevirilerin birbirine yakın olduğu kavramlar tek satırda gösterilerek kavram karmaşasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.)

Tablo 3 incelendiğinde en yüksek frekansa Akılcılık/ Rasyonalizm/ Objektiflik/ Nesnel olma (f=21, %7.11) değerinin sahip olduğu görülmektedir. Bu değeri Dayanışma/İşbirliği/Grup çalışması/Yardımseverlik (f=18, %6.10) değerlerinin takip ettiği görülmektedir. Açıklık/Açık fikirlilik/Açık sözlülük ve Saygı (f=13, %4.40) değerleri yine yapılan bilimsel çalışmalarda önemli görülmüş, bu değerlerden sonra en çok Sorumluluk (f=12, %4.06) değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca Saygı, Adalet/Adil olma/Eşitlik (f=10, %3.38) değerleri de bilimsel çalışmalarda önemli görülmüştür. Bununla birlikte analiz edilen bilimsel çalışmalarda matematik eğitiminde toplam 87 adet değer tespit edilmiştir.

### **Bilimsel Çalışmalarda Öne Çıkan Kavramlar**

Çalışmanın bu bölümünde matematik eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda öne çıkan bulgular ve öneriler verilmiştir. Analiz edilen bilimsel araştırmalar ile ilgili öne çıkan bulgular ve öneriler şu şekildedir;

Nakawa (2019) kişisel ve sosyal değerlerin matematikte motive edici bir güç olabileceğini ifade ettiği çalışmasında, yetişkinlerde var olan kültürel değerlerin öğrencilerde oluşacak olan matematiksel düşünmede yardımcı olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Çocukların güçlü adalet duygusunun, gelecekte matematiksel terimlerle eşit olarak nasıl bölüneceğini öğrenmelerine yardımcı olmada kullanılabileceği belirtilmiş, yaşama ait olan bazı değerlerin anaokulu öğrencilerinde matematik dersinin içeriğine adapte edilebileceği vurgulanmıştır. Zhang (2019) çalışmasında ortaöğretim öğrencileri ile karşılaştırıldığında, ilkokul öğrencilerinin yetenek, çaba, gayret, formül kullanımı ve hafızaya daha fazla değer atfetme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin matematik öğreniminin bileşenleri olarak bilgi ve düşünceye değer verme

durumunun daha fazla olduğu da belirlenmiştir. Ortaöğretimdeki öğrencilerin genel anlamda öğretmen liderliğindeki ancak öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımına değer verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyet farklılıkları gözlenmiş, özellikle, erkekler yeteneklere, akılcı anlayışa ve yaratıcılığa kızlardan daha fazla değer atfetmeye eğilimliyken, kızların matematiksel keşfe daha fazla değer verme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı matematik eğitiminde değerler üzerine öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı tartışılabilmesi, bu müzakerenin hangi bağlamda yapılması gerektiği, farklı okul seviyelerinde bu tür değerlerin karşılaştırılması gibi soruların cevaplanmasının öğrencilerin matematik öğrenme ortamları hakkındaki anlayışını derinleştireceğini ve öğretmenlerin öğretimlerini daha etkili bir şekilde tasarlamalarına yardımcı olacağını belirtmiştir. Baba ve Shimada (2019) çalışmalarında sosyal değerlerin açık uçlu sorularla matematik öğretim süreçlerinde öğretilebileceğini ifade etmişlerdir.

Indaryanti, Aisyah, Winarni ve Astuti (2019) rutin olmayan problemlerde matematiksel değerlerin var olduğunu belirlemiştir. Corey ve Ninomiya (2019) Matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada matematiksel muhakeme, matematiğin derinlemesine öğrenimi, matematik disiplini, öğrenme sorumluluğu, uyum, öğretimde yeterlilik, toplumu geliştirme sorumluluğu ve tarafsızlık başlıkları altında sekiz temel değer ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada bireysel olarak ifade edilen değerler farklı da olsa toplumun ortak değerlerden etkilenebileceği ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerin sahip olduğu değerlerden etkilendiği belirlenmiş, bundan dolayı daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği önerilmiştir. Carr (2019) matematik eğitiminde değerler kavramı noktasında öğrenci motivasyonu ve bireysel çabaların etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ülkeler arasında yaşanan göçlerin matematik eğitimindeki değerlerin korunup korunmaması noktasındaki etkisine vurgu yapılmıştır. Araştırmacı ayrıca incelenen çalışmalarda cinsiyet faktörü ve değerler eğitimi arasında var olan tutarsızlıklar tespit etmiştir. Ülkeler bazında mevcut olan dil, etnik, ekonomik ve kültürel farklılıkların matematik eğitiminde değerler eğitiminde oluşturduğu zorluklar vurgulanmış, ilerideki çalışmaların bu bağlamda yapılabileceği önerilmiştir. Andersson ve Österling (2019) okulda matematik eğitimi ile uygulanan zaman çizelgelerinin veya öğretmenlerin açıklamalarının öğrencilerin ev ortamlarındaki yansımalarının da önemli olduğunu ifade etmiştir. Böylelikle evde ebeveynler ile yapılacak bu tür faaliyetlerin kültürler arası iş birliğine olanak tanıdığını belirterek ilgili faaliyetlerin yapılması önerilmiştir.

Peker Ünal (2019) öğretmen adaylarının matematik dersiyle değerleri kazandırmaya dönük düşüncelerinin pozitif olduğunu ifade etmiş, yardımseverlik ve kişisel denetim değerlerinin anlamlarını doğru bildiklerini fakat saygılı olma değerinin anlamında birtakım hatalı bilgilere sahip olduklarını tespit etmiştir. Çalışma kapsamındaki matematik öğretmen adayları sevgi değerinin en önemli değer olduğunu düşünmekte, materyaller aracılığıyla kazandırmak istediği değeri belirtme ve bu değeri materyallerle kazandırma sürecinde çoğunlukla üzülmeye, strese girme, korkma, çöküntüye uğrama, tedirgin olma, heyecanlanma, yorgun olma ve hayal kırıklığına uğrama gibi negatif duyguları hissettiklerini ifade etmektedir. Hill, Hunter ve Hunter (2019) öğrencilerin büyük kısmının gelecekteki kariyerleri açısından fayda değerini öne çıkardıklarını tespit etmişlerdir. Öne çıkan ikinci değer ise karşılıklı iş birliği olduğu belirtilmiş, bu değer için karşılıklı öğrenme fırsatının önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. Öne çıkan üçüncü değer ise çaba/pratik değeridir. Öğrenciler matematikte başarılı olabilmek için çabalamanın ve pratik yapmanın gerekliliğini ifade etmişlerdir. İncelenen

son değer ise aile desteğidir. Öğrenciler bu değer ile ilgili matematik öğrenmede ailenin kendilerine nasıl yardımcı olduklarını ve bu yardımların katkılarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar tarafından matematik eğitiminde değerler ile ilgili sınırlı çalışmaların yapıldığı ifade edilmiş, özellikle ülkede yaşayan ve kültürel farklılıklara sahip olan öğrencilerin varlığı sebebiyle bu tür çalışmaların yapılması gerekliliği vurgulanmıştır. Dede (2019) matematiğin doğasında ve öğretim biçiminde değerlerin iki farklı kültürdeki öğrenciler için ortak olduğuna dair kanıtlar olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı çalışmada ayrıca matematiğin, göçmen öğrencilerin yaşadıkları kültürle iletişim kurmaları için bir araç olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, araştırmada, iki öğrenci grubundaki değerlerin genellikle matematik öğretim programının hedefleri ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı Almanya ve Türkiye'deki öğrencilerin matematiksel değerleri açısından ilginç benzerlikler ve farklılıklar olduğunu belirtirken, bu benzerlikler ve farklılıkların, yalnızca Alman veya Türk öğrencileri içeren bir çalışmada görülmeyeceğini, bu tür karşılaştırmalı çalışmaların yapılması gerektiğini önermiştir.

Aşıcı ve Dede (2019) iş birliğine dayalı öğrenme ortamları, tartışmaya dayalı öğrenme ortamları ile güncel ve toplumsal sorunlardan hareketle gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında hazırlanan matematiksel problemler ve çözüm süreçlerinin, öğrencilerin matematik derslerinde hem bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde hem de genelde duyuşsal beceriler özelde de değerler aktarımı noktasında oldukça kullanışlı araçlar olduğunu ifade etmişlerdir. Problem çözme etkinliklerinin öğrencinin değerler eğitimine katkısının araştırılmasına yönelik çalışmalar yapılmış ve araştırmada yer alan ve genel eğitimsel değerlerin matematik dersleri ile bütünleştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca iş birliği ile öğrenme, grup çalışmaları, drama, proje, eğitimsel oyunlar vb. etkinliklerin, öğrencilerin değerler eğitimine katkısının araştırılması önerilmiştir. Sayın, Orbay ve Şam (2019), dört ünite kapsamında yürütülen çalışmada ele alınan değerler kapsamında en fazla öz denetim değerinin öne çıktığını, bununla birlikte sabır değerine değinilmediğini tespit etmişlerdir. Ders kitaplarında yer alması istenen değerlerde uzlaş sağlanarak ders kitabı yazar kişilerin bu değerlerden haberdar edilmesi ve bu değerlere yer veren kitapların yazılması gerekliliği vurgulanmıştır. Deniz (2018) çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimi ile ilgili bilgileri olmakla birlikte değerler eğitimiyle ilgili hizmet içi ya da hizmet öncesi bir eğitim almadıklarını belirlemiştir. Öğretmenler, yürüttükleri matematik derslerinde değerler eğitimine yer verirken sabırlı olma, dürüst olma gibi kimi değerleri öğretmede zorluklar yaşadıklarını belirtmişler ve değerler eğitimi ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmesi gerektiğini, öğretim programındaki kazanımlarla ilgili değerlerin daha detaylı bir şekilde verilmesi gerektiğini ve değerler eğitiminin yalnız matematik derslerinde değil aynı zamanda farklı bir ders olarak verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çalışmada öğretmenlerin bazılarının matematiğin değerleri içermeyen bir ders olduğunu düşündükleri ifade edilmiştir. Şahin ve Başgül (2018) çalışmalarında en fazla sosyal değere yedinci sınıf ders kitabında, en az sosyal değere ise altıncı sınıf ders kitabında yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ders kitapları genel olarak değerlendirildiğinde ise; ders kitaplarında en fazla sorumluluk değerine yer verilirken, en az hoşgörü değerine yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca sekizinci sınıf ders kitabı hariç diğer kitaplarda; en fazla sosyal değere sayılar ve işlemler öğrenme alanında yer verildiğini ifade etmişlerdir. Quezada (2018)

çalışmasında matematik eğitiminde değerlerin öğretiminde entegrasyon eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Aktaş ve Argün (2018) çalışmalarında öğretmenlerin bazı değer boyutlarında yetersiz olsa da matematikle ilgili değerlere genel anlamda sahip olduklarını belirtmiştir. Hestner ve Sumpter (2018) araştırmalarında matematiksel problem çözme süreçlerine akıl yürütmenin yeni bir boyut kazandırdığını ifade etmiş, bu süreçte olumlu değerlerin geliştiğini belirtmiştir. Tapsir, Pa ve Zamri (2018) çalışmalarında, öğretme ve öğrenme matematiğine fayda sağlayacak söz konusu değerleri ölçmek için bir ölçek geliştirmişlerdir.

Uzunkol ve Karaca (2017) çalışmalarında üçüncü sınıf matematik kitaplarında en fazla tutumlu olma değerinin, en az ise sorumlu olma, saygılı olma ve aile birliğini önemseme değerinin yer aldığını belirtmişlerdir. Dördüncü sınıf matematik kitabında ise en fazla vatansever olma, tutumlu olma ve öz denetimli olma değerinin yer aldığı, sorumlu olma, yardımsever olma, saygılı olma, sağlığına önem verme ve aile birliğine önem verme değerinin yer almadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, matematik kitaplarının değerlerinin daha kapsamlı şekilde ele alınarak düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir. Ernest (2016a) araştırmasında matematiğin nesnel ve değerlerden arınmış olduğu ve değerlerin matematiğe yalnızca matematikçilerin kişisel tercihlerinde subjektif olarak girdiği yönünde bulunan yaygın algının aksine, matematiğin kendisinin değer yüklü olduğunu ifade etmiştir. Koç (2015) öğretmenlere göre, öğrencilerin değerler eğitimiyle farklı değerleri görerek kendi değerlerini sorguladıklarını, öğrencilerin değerler eğitimini informal olarak aileden aldıklarını, formal olarak da öğretmenin/okulun sahip olduğu ve benimsediği değerlerden etkilendiklerini ifade etmiştir. Gaspart ve diğerleri (2015) çalışmalarında kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin yüksek düzeyde fayda değeri, kazanım değeri ve içsel değerler kazandıkları rapor edilmiştir. Müdahale etkilerini kadınlar ve erkekler ayrı ayrı değerlendirirken, kadınlar için erkeklerden daha güçlü etkiler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bir konunun yararlılığı hakkında öğrencilere doğrudan bilgi vermek yerine, öğrencilerin rol modelleri olarak işlev görebilen genç yetişkinlerin deneyimlerinden yararlanmalarını önermişlerdir. Güven (2013) çalışmasında matematik öğretim programında kimi değerlerin belirli bir biçimde yer almadığını ifade etmiş, fakat matematik eğitiminin genel amaçlarında ve ölçme değerlendirme kısmında var olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı tarafından ilköğretim programlarının, öğrencilerin düzeyine uygun şekilde kazandırılması gereken değerler bakımından yeniden incelenmesi, programlar arasında bir paralelliğin, tutarlılığın ve standardın geliştirilmesi önerilmiştir.

Özmen, Er ve Gürgil (2012) genel anlamda öğretmenlerin değerler ve değerler eğitimine dönük görüşlerinin pozitif olduğu, öğretmenlerin değerler ve değerler eğitimine ilişkin düşüncelerinde cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin değerler ve değerler eğitimine ilişkin düşüncelerinde mesleki deneyim açısından anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir. Değer eğitimi konusunda çağdaş yöntemlerin daha etkili olduğu ifade edilen çalışmada, öğretmenlerin derslerinde ahlaki kıyaslama ve değerler analizi gibi yaklaşımlara daha çok yer vermelerini sağlamak için çağdaş yöntemler konusunda eğitilmelerinin önemi vurgulanmıştır. Bishop (2012) matematik eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların eksikliğini ifade etmekle birlikte değerler kavramının eğitimde yer alan bireyler tarafından önemsendiğini belirtmiştir. Seah (2008) çalışmasında okul matematik öğretimi ve öğrenimindeki değerleri açık bir şekilde kavramsallaştırmış ve geliştirmiştir.



Dede (2006) matematiksel değerler arasındaki akılcılık, sorumluluk ve tarafsızlık değerlerinin hem altıncı hem de yedinci sınıf matematik ders kitaplarında tamamlayıcı biçimsel görüş, teorik bilgi, araçsal anlayış, erişilebilirlik ve değerlendirme ifadelerinden daha fazla vurgulandığı sonucuna ulaşmıştır. Seah (2003) matematik eğitimi ile ilgili değerlerin ne olduğunu ifade ettiği çalışmasında inançlar ve değerler arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu belirterek inançların incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmada öğretmenlerin inançlar yoluyla değerler hakkında daha fazla şey anlamalarına yardımcı olma amaçlanmış, bu iki nitelik arasında zorunlu olarak açık bir farkın olduğu belirtilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimde diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi matematik öğrenme alanında da değer kavramının önemi artmakta, bu kavram öğretim süreçlerinde ve programlarında değerler eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim süreçlerinde, programlarında, kitaplarında ve materyallerinde değerler daha da önemli bir hal almış ve öğrenme alanlarına göre özelleştirilmiştir. Bu özelleştirme neticesinde matematik öğrenme alanına ilişkin matematik eğitiminde değerler kavramı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmada matematik öğrenme alanına ilişkin değerler incelenmiştir. Bu doğrultuda son yirmi yılda matematik eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yayınlanma yılı ve araştırma grubuyla beraber çalışmalarda tespit edilen matematik eğitimindeki değerler belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, 2019 yılında yapılan bu alandaki çalışma sayısındaki artışın önceki yılların seyrine göre fazla olduğu görülmektedir. Yine son dokuz yıla bakıldığında 2019 yılı öncesinde çalışma sayısının genel anlamda düşük olduğu önemli görülen bir diğer sonuçtur. Ayrıca bu alandaki çalışmaların yarısından fazlası son dokuz yılda yapılmıştır. Bu durumun nedeni olarak son yıllarda matematik eğitiminde değer kavramına verilen önemin artış göstermesi, derslerde, öğrenme ortamlarında veya öğretim süreçlerinde kullanılan materyallerde değer eğitiminin göz önünde bulundurulması olarak düşünülmektedir. Ayrıca güncellenen öğretim programlarında matematik öğretiminde değerlerin önemszenmesi bu sonucun bir diğer nedeni olarak düşünülebilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı 2009 yılı ve sonrasında güncellenmiş olduğu ortaokul matematik öğretim programlarında matematik öğretiminde değerler kavramını önemseyerek vurgu yapmıştır (MEB, 2009, 2013, 2015, 2017, 2018).

Matematik eğitiminde değerler eğitimine ilişkin bilimsel çalışmaların çalışma gruplarına göre dağılımı incelendiğinde kuramsal çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir. Kuramsal çalışmaları öğrenciler ve öğretmenler ile yürütülen çalışmalar takip ederken, en az çalışmanın öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bir diğer ifadeyle daha çok kuramsal çalışmalar üzerinde durulmuş, uygulamalı çalışmalar geri planda kalmıştır. Bunun sebebi bilim insanlarının matematik eğitiminde değerler kavramına açıklık getirmek istemeleri ve uygulayıcılarla beraber öğrencileri aydınlatma düşüncesi olabilir.

Analiz edilen bilimsel araştırmalarda matematik eğitiminde öne çıkan değerler incelendiğinde en yüksek frekansa akılcılık/rasyonalizm/objektiflik/nesnel olma değerinin sahip olduğu belirlenmiştir. Bu değeri dayanışma/işbirliği/grup

çalışması/yardımseverlik değerlerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Açıklık/açık fikirlilik/açık sözlülük ve saygı değerleri yine yapılan bilimsel çalışmalarda önemli görülmüş, bu değerlerden sonra en çok Sorumluluk değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca saygı, adalet/adil olma/eşitlik değerleri de bilimsel çalışmalarda ön plana çıkmıştır. Kısacası analiz edilen bilimsel çalışmalarda matematik eğitiminde toplam 87 adet değer tespit edilmiştir. Sayın, Orbay ve Şam (2019) çalışmalarında ortaokul 5. sınıf matematik ders kitabında ve matematik öğretimi programında yer alan değerleri incelemiş, yardımseverlik değerine değinmiştir. Bishop (2002) çalışmasında ilkokulda görevli bir öğretmenin öğrencileri küçük gruplara ayırdığını ifade etmiş ve işbirliği değerine verdiği önemi ön plana çıkarmıştır. Hill, Hunter ve Hunter (2019) çalışmalarında öğrencilerin, işbirliği ve grup çalışmasını karşılıklı öğrenme fırsatları sağlama şeklinde gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğrenciler, akranlarından yeni bilgi edinme, yeni stratejiler öğrenme ve kendi hatalarını vurgulama noktalarına değinmişlerdir. Uzunkol ve Karaca (2017) ilkokul matematik ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında üçüncü sınıf matematik kitabında yer alan bir örneğin yardımseverlik değerini içerdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar sorumluluk değerinin ders kitaplarında yeteri kadar yer almadığını ifade etmişlerdir. Peng ve Nyroos (2012) çalışmalarında paylaşma değerini iş birliğinden ayrı bir değer olarak ele almıştır. Bishop ve diğerlerinin (2000) çalışmalarında matematik eğitiminde temel olarak rasyonalizm değerini ön plana çıkardıkları görülmektedir. Araştırmacılar rasyonalizm değerinin mantıksal akıl yürütme kavramlarını içerdiğini ifade etmişlerdir. Bishop ve diğerleri (1999) öğretimde önemli olarak gördükleri değer kavramının, matematik öğretmenleri tarafından benimsenmesi ile matematik dersinde öğretimin kalitesinin artabileceğini ifade etmişlerdir. Seah ve diğerleri (2001) ise çalışmalarında bazı değerlerin öğretmenler tarafından bilinmiş olsa bile değerlerin içselleştirilmeleri noktasını vurgulamışlardır.

İncelenen çalışmalarda ele alınan değerlerin genel anlamda matematik eğitimi ile ilgili değerler şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Dolayısı ile matematik eğitiminde değerlerin detaylı bir şekilde analiz edildiği ve bu değerlere ilişkin eğitimin ön planda olduğu yeni çalışmaların yapılması önerilebilir. Araştırmada kitap ve öğretim programları üzerinde yapılan çalışmaların da bulguları, önerileri ve değerleri verilmiştir. Bu doğrultuda bu araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlar ileride matematik eğitimi alanında hazırlanacak olan öğretim programları ve kitaplara yol gösterici olabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Çalışmada araştırma fikri yazarlar tarafından ortak bir şekilde belirlenmiştir. Literatür taraması her iki yazar tarafından yapılmış, elde edilen çalışmalar karşılaştırılarak kontrol edilmiştir. Kodlama formu yardımıyla tüm veriler her iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve kontrol edilmiştir. Böylece araştırmanın giriş, yöntem, bulgular, tartışma sonuç ve öneriler kısımları araştırmacılar tarafından ortak bir şekilde tamamlanmıştır.

## KAYNAKÇA

**\*İşareti araştırma kapsamında incelenen çalışmaları göstermektedir.**

Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 11. kademedeki gerçekleştirme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Akbaş, O. (2008). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. A. Öcal., B. Tay (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (335-360), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- \* Aktaş, F.N. and Argün, Z. (2018). Examination of mathematical values in classroom practices: A case study of secondary mathematics teachers. *Education and Science*, 43(193), 121-141.
- \* Aktaş, F.N., Yakıcı Topbaş, E.S., and Dede, Y. (2019). The elementary mathematics teachers' values underlying teacher noticing: The context of polygons. In *values and valuing in mathematics education* (pp. 209-222), Springer, Cham.
- \* Andersson, A. and Österling, L. (2019). Democratic actions in school mathematics and the dilemma of conflicting values. In *values and valuing in mathematics education* (pp. 69-88), Springer, Cham.
- \* Aşıcı, F. ve Dede, Y. (2019). Matematiksel problemler aracılığıyla eğitimsel değerlerin aktarımı: Kuramsal bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 260-283.
- \* Atweh, B. and Seah, W.T. (2008). Theorising values and their study in mathematics education. *Curtin University of Technology Perth*, 1(1), 1-11.
- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- \* Aytaçlı, B. ve Gündoğdu, K. (2019). Matematik uygulamaları dersi değer algısı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39(1), 171-191.
- \* Baba, T. and Shimada, I. (2019). *Socially open-ended problems for enriching student learning with mathematical models and social values*. In P. Clarkson et al. (eds.), *Values and Valuing in Mathematics Education*, ICME-13 Monographs.
- \* Bills, L. and Husbands, C. (2005). Values education in the mathematics classroom: Subject values, educational values and one teacher's articulation of her practice, *Cambridge Journal of Education*, 35(1), 7-18.
- Bishop, A.J. (1988). *Mathematical enculturation: A cultural perspective on mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.
- Bishop, A.J. (1999). Mathematics teaching and values education-an intersection in need of research. *ZDM*, 31(1), 1-4.
- \* Bishop, A.J. (2002). *Research, policy and practice: The case of values*. Proceedings of the Third International MES Conference. Copenhagen: Centre for Research in Learning Mathematics, pp. 1-7, Helsingor, Denmark.
- \* Bishop, A.J. (2012). From culture to well-being: A partial story of values in mathematics education. *ZDM Mathematics Education*, 44(1), 3-8.
- \* Bishop, A.J., Clarke, B., Corrigan, D. and Gunstone, D. (2006). Values in mathematics and science education: Researchers' and teachers' views on the similarities and differences. *Learning of Mathematics*, 26(1), 7-11.
- \* Bishop, A.J., Clarkson, P.C., FitzSimons, G.E. and Seah, W.T. (2001). Studying values in mathematics education: Aspects of the vamp project. *European Research in Mathematics Education*, 2(1), 368-376.

- \*Bishop, A.J., Clarkson, P.C., FitzSimons, G.E., and Seah, W.T. (2000). Why study values in mathematics teaching: Contextualising the VAMP project. In *Proceedings of the History and Pedagogy of Mathematics Conference*. Taipei, Republic of China.
- Bishop, A.J., Fitzsimons, G., Seah, W.T. and Clarkson, P. (1999). *Values in mathematics education: Making values teaching explicit in the mahematics classroom*. Paper presented at the combined Annual Meeting of the Australian 230 Association for Research in Education and the New Zealand Association for Research in Education. Melbourne, Australia.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- \*Carr, M.E. (2019). Scanning and scoping of values and valuing in mathematics education. Clarkson, P., Seah, W.T., & Pang, J. (Ed.), *In Student and/or teacher valuing in mathematics classrooms: Where are we now, and where should we go?* (p. 25-52). Springer, Cham.
- \*Chin, C. and Lin, F.L. (2001). *Value-loaded activities in mathematics classroom*. Proceedings of the 25th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (vol. 2, pp. 249-256). The Netherlands: Utrecht.
- \*Clarkson P., Bishop A. and Seah W.T. (2010) Mathematics education and student values: the cultivation of mathematical Wellbeing. In: Lovat T., Toomey R., Clement N. (Eds) *International research handbook on values education and student wellbeing*. Springer, Dordrecht.
- \*Corey, D.L. and Ninomiya, H. (2019). Values of the Japanese mathematics teacher community. Clarkson, P., Seah, W.T., & Pang, J. (Ed.), *In Values and valuing in mathematics education* (pp. 53-67). Springer, Cham.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3.Baskı). Trabzon: Pegem Akademi Yayıncılık.
- \*Dede, Y. (2006). Values in Turkish middle school mathematics textbooks. *Quality and Quantity*, 40(3), 331-359.
- \*Dede, Y. (2007). Matematik öğretiminde değerlerin yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12-25.
- \*Dede, Y. (2011). Mathematics education values questionnaire for Turkish preservice mathematics teachers: Design, validation, and results. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(3), 603-626.
- \*Dede, Y. (2019). Why mathematics is valuable for Turkish, Turkish immigrant and German students? A cross-cultural study. In *Values and valuing in mathematics education* (pp. 143-156). Springer, Cham.
- \*Deniz, D. (2018). Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1-28.
- \*Dobie, T.E. (2019). A sociocultural examination of utility value in mathematics: The role of interdependence in middle school students' perceptions of usefulness. In *Affect and mathematics education*. (Editors: Hannula, M.S., Leder, G. C., Morselli, F., Vollstedt, M., Zhang, Q.), p.67-88, ICME-13 Monographs.
- \*Durmuş, S. (2004). Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 65-79.

İlhan, A. ve Poçan, S. (2020). Matematik eğitiminde öne çıkan güncel değerler, 379- 398.

- \*Durmuş, S. Bıçak, B. ve Çakır, S. (2008). Fen ve teknoloji, matematik ve sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları matematik ve matematik eğitimi değerlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 93-112.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- \*Ernest, P (2016a). Mathematics and values. In: Larvor B. (Edt). *Mathematics cultures. Trends in the history of science*. Birkhauser, Cham.
- \*Ernest, P. (2016b). An overview of the philosophy of mathematics education. In *The philosophy of mathematics education* (Editor, Kaiser, G.), Springer International Publishing AG Switzerland, pp.3-13.
- \*FitzSimons, G.E., Bishop, A.J., Seah, W.T., and Clarkson, P.C. (2001). Values portrayed by mathematics teachers. *A Mathematical Odyssey*, 1(1), 1-5.
- \*FitzSimons, G. E., Seah, W. T., and Bishop, A. J. Clarkson, P. C. (2001). Conceptions of values and mathematics education held by Australian primary teachers1: Preliminary findings from VAMP. *Australian Association for Research in Education*, 1(1), 163-171.
- \*Fredricks, J.A. and Eccles, J.S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- \*Gabdrakhmanova, R.G., Khuziakhmetov, A.N., and Yesnazarova, U.A. (2015). The formation of values of education in the mathematics teachers of the future in the process of adaptation into university study *Mathematics Education*, 10(3), 147-155.
- \*Gaspard, H., Dicke, A.L., Flunger, B., Brisson, B.M., Häfner, I., Nagengast, B. and Trautwein, U. (2015). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental Psychology*, 51(9), 1226.
- \*Güven, S. (2013). İlköğretim ders programlarının öğrenciye kazandırılması hedeflenen değerler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 355-374.
- \*Hestner, A. and Sumpter, L. (2018). Beliefs and values in upper secondary school students' mathematical reasoning. In B. Rott et al. (Eds.), *Views and beliefs in mathematics education*.
- \*Hill, J., Hunter, J. and Hunter, R. (2019). What do Pāsifika students in New Zealand value most for their mathematics learning? In *Values and valuing in mathematics education* (pp. 103-114). Springer, Cham.
- \*Indaryanti, I., Aisyah, N., Winarni, S. and Astuti, P. (2019). On values in non-routine mathematical problems for senior high school students. *Journal of Physics: Conf. Series* 1166(2019), 1-5.
- \*Koç, S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri*. Kırıkkale Üniversitesi, II.Ulusal (Uluslararası katılımlı) değerler eğitimi kongresi, 05-7 Kasım, Kırıkkale.
- \*Leder, G. and Grootenboer, P. (2005). Affect and mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 1-8.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 04.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 08.02.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2015). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 18.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 18.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 28.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- \*Nakawa, N. (2019). Mathematical values through personal and social values: A number activity in a Japanese kindergarten. In *Values and valuing in mathematics education* (pp. 157-169). Springer, Cham.
- Öğülmüş, S. (2016). *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özguven, İ.E. (2000). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- \*Özmen, C., Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretimde branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- \*Peker Ünal, D. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları materyallerle öğretim programında yer alan değerlerin ilişkilendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 77-107.
- \*Peng, A. and Nyroos, M. (2012). Values in effective mathematics lessons in Sweden: What do they tell us? *The Mathematics Enthusiast*, 9(3), 409-430.
- \*Quezada, V.D. (2018). The competence of solving mathematical problems in the formation of ethical values. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 12(12), 1671-1676.
- \*Sayın, V., Orbay, K. ve Şam, E.A. (2019). 5. sınıf matematik ders kitabının değerlerimiz açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 2019(Özel Sayı), 161-171.
- \*Seah, W.T. (2002). Exploring teacher clarification of values relating to mathematics education. In C. Vale & J. Roumeliotis & J. Horwood (Eds.), *Valuing mathematics in society* (pp. 93-104). Brunswick, Australia: Mathematical Association of Victoria.
- \*Seah, W.T. (2003). *Understanding mathematics classroom experiences through the values lens*. Paper presented at the Research Pre-session of the 81st Annual Meeting of the National, San Council of Teachers of Mathematics Antonio, TX.
- \*Seah, W.T. (2008). Valuing values in mathematics education. In *Critical issues in mathematics education* (pp. 239-253). Springer, Boston, MA.
- \*Seah, W.T. (2016). Values in the mathematics classroom: Supporting cognitive and affective pedagogical ideas. *Pedagogical Research*, 1(2), 45-53.
- \*Seah, W.T. & Bishop, A.J. (2002). Values, mathematics and society: Making the connections. In C. Vale, J. Roumeliotis & J. Horwood (Eds.), *Valuing mathematics*

*in society* (pp. 105-113). Brunswick, Australia: Mathematical Association of Victoria.

- \*Seah, W.T., Bishop, A.J., FitzSimons, G.E. and Clarkson, P.C. (2001). *Exploring issues of control over values teaching in the mathematics classroom*. In Annual Conference Of The Australian Association For Research In Education,, pp. 1-20 Fremantle, Australia.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. ve Seferoğlu S.S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim(1)3*, 1-8.
- Schwartz, S.H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- \*Şahin, Ö. ve Başgöl, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 90-104.
- \*Tapsir, R., Pa, N.A.N. and Zamri, S.N.A.B.S. (2018). Reliability and validity of the instrument measuring values in mathematics classrooms. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 37-47.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- \*Uzunkol, E. ve Karaca, D. (2017). İlkokul matematik ders kitaplarının içerdiği değerler bakımından incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 55-71.
- \*Williams, J. (2012). Use and exchange value in mathematics education: Contemporary CHAT meets Bourdieu's sociology. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1/2), 57-72.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- \*Zhang, Q. (2019). Values in mathematics learning: Perspectives of Chinese mainland primary and secondary students. In *Values and valuing in mathematics education* (pp. 185-196), Springer, Cham.

## Extended Abstract

### Introduction

Our values are formed in accordance with our experiences, and the concept of value is considered important in the fields of education. The concept of value is seen very important in terms of maintaining our individual and social life in a healthy way, as beliefs that help us determine how we will behave in what situation and guide our personal choices. Therefore, people who have gained human values will create a positive climate in family, community and school life (Ekşi, 2003). When it comes to school life, lesson environments come to mind and lessons are shaped according to learning areas. While applying math lesson activities, mathematics education can be carried out by including values (Uzunkol and Karaca, 2017). Of these values, mathematical values and mathematics education values are directly related to mathematics teaching processes, while general educational values are indirectly associated with mathematics lessons

(Aşıcı & Dede, 2019). Therefore, it is very important to include general educational values in mathematics lessons besides the unique values of mathematics (Uzunkol & Karaca, 2017). Bishop (1999) stated that it would be wrong to think that mathematics and values are unrelated and that value education has an important place in mathematics education. Indeed, the concept of values is considered to be important in the teaching of mathematics by scientists working in this field and is expressed as a factor that should not be ignored (Seah, 2002). Mathematical values are concepts produced by mathematicians existing in different cultures and reflecting the nature of mathematical knowledge to our lives together with the field of learning (Bishop, FitzSimons, Seah, & Clarkson 1999). Values in mathematics education include a conscious selection and decision-making process (cognitive process) and the inner feelings of what we value (Seah, 2008). Teaching values in mathematics requires intensive effort not only in cognitive field but also in affective domain (Durmuş, 2004). In many studies related to values in mathematics education, the extent to which these values are related to sociocultural factors has also been noted (Seah, 2008). Therefore, Bishop (2012) stated that there is very little research on sociocultural factors in value education in mathematics and this issue is neglected in the field of mathematics education. Tapsir, Pa and Zamri (2018) stated that value teaching in mathematics lessons is related to the affective aspect of mathematics, but it has not been adequately researched, discussed, practiced, and measured. It was stated that there is a wrong understanding for a course that does not have values in terms of mathematics lessons (Seah, Bishop, FitzSimons and Clarkson, 2001). Dede (2006 and 2007) contains various values in a mathematics lesson, and these values are taught in an open or secret way, rationality, control, and openness from mathematical values in textbooks; The values of mathematics education revealed that formal perspective, theoretical knowledge, operational learning, interpretation, accessibility, and evaluation values are available. However, the creativity value associated with progress has been stated to be within the mathematical values and mathematics education values along with general educational values (Seah and Bishop, 2002).

## **Purpose**

This study aims to present current values in mathematics learning with a detailed perspective. In this direction, answers were sought for the sub-problems given below:

Between the years 2000-2020, about values education in mathematics education;

1. What is the distribution of studies in terms of publication year and research group?
2. What are the values in mathematics education determined in the studies?
3. What are the prominent findings and suggestions in the studies?

## **Method**

The study aims to present current values in mathematics learning with a detailed perspective. In this direction, the research is based on the content analysis of the data collected through the examination of documents and documents in the literature. The document analysis method is used to reach the sources for the study or to determine the data that can be obtained from these sources (Çepni, 2007). Accordingly, national and international databases were searched using the keywords "values in mathematics education", "values education in mathematics education", "values in mathematics education" and "values education in mathematics education" in Turkish and English.



Scientific studies are categorized under the years of publication, country of study, study group/participants, course/subject area discussed in the study, purpose of the research, findings, results and recommendations. As a result of the compilation, the examinations made in terms of these features of the studies are described and presented. Within the framework of the findings, some suggestions were made about the concept of Values Education in Mathematics Education.

## **Results**

The increase in the number of studies in this field in 2019 is remarkable. Also, more than half of the studies in this area have been conducted in the last nine years. Again, considering the last nine years, it is another striking finding that the number of studies was generally low before 2019. In the analyzed scientific studies, a total of 87 values in mathematics education were determined.

## **Discussion and Conclusion**

The importance of the concept of value increases in the field of mathematics learning as in other learning areas in education and this concept appears as values education in teaching processes and programs. Values have become even more important in teaching processes, programs, books, and materials and are customized according to learning areas. As a result of this privatization, the concept of values has emerged in mathematics education related to the mathematics learning field. Therefore, the values in the field of mathematics learning were examined with a detailed perspective. In this direction, the year of publication of the studies on values education in mathematics education in the last twenty years and the values in mathematics education determined in the studies together with the research group were determined.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onay belgesi alınmasını gerektirmemektedir.

**Araştırma Makalesi**

**İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA NASREDDİN HOCA  
VE FIKRALARI**

**NASREDDİN HODJA AND ANECDOTES IN PRIMARY SCHOOL TURKISH  
TEXTBOOKS**

**Ömer YILAR**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye  
e-posta: omery@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3560-0028

**Mustafa Halit KAKŞA**

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye  
e-posta: mustafahalitkaksa@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0158-6691

Başvuru Tarihi: 10.08.2020

Yayına Kabul Tarihi: 28.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.778327

**Atıf/Citation:** Yılar, Ö. ve Kakşa, M.H. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkraları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 399-415.

**Öz**

Eğitimin bir işlevi de kültürü yeni nesillere aktarmaktır. Dolayısıyla eğitimin tüm yapı taşlarında, bulunduğu toplumun kültürel izlerine yer verilmelidir. Eğitim sistemi içerisinde yer alan en önemli kaynaklardan biri olan ders kitapları da bu sorumluluğu yerine getirmeli; içinde bulunduğu toplumun öteden beri gelen davranış kalıplarına, geleneklerine, örflerine, sözlü ve yazılı edebiyatına, diline, inançlarına ve ahlaki yapılarına ait bilgiler barındırmalıdır. Bu hassasiyet Türk kültürü içerisinde yer alan önemli şahsiyetleri de kapsamalıdır. Bu şahsiyetlerden birisi de mutlaka Nasreddin Hoca'dır. Nasreddin Hoca hem tipinin sahip olduğu özellikleri ve ince, zarif nükteleriyle Türk aile yapısını, cemiyet hayatını, ticari faaliyetlerini, yeme içme alışkanlıklarını, dünya görüşünü geçmişten günümüze kadar taşımaya devam etmektedir. Nasreddin Hoca ve fıkralarının kültürel zenginliği onun, öğrenciler ile tanışıklığını dolayısıyla ders kitaplarındaki varlığını mecburi kılmaktadır. Araştırmada da bu düşünceden yola çıkılarak, Nasreddin Hoca fıkralarının ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki varlığı, kullanılma sıklığı, çeşitliliği, yer verildiği tema, kullanıldığı kazanım belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir yaklaşımla ele alınmış ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları'nın hazırladığı veya kullanımına izin verdiği Türkçe ders kitapları ile her sınıf için belirlenen 4 özel yayınevinin hazırladıkları kitaplar taranmıştır. Araştırma sonucunda taranan 23 kitap içerisinde 74 Nasreddin Hoca fıkrası tespit edilmiştir. Fıkralar incelendiğinde fıkraların genelde bir araç olarak kullanıldığı, en fazla "Millî Kültürümüz" teması altında sunulduğu, "Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir." kazanımı için yoğun olarak kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Ders Kitabı, Nasreddin Hoca, Fıkra, Kültür

**Abstract**

One of the functions of education is to transmit culture to the new generations. For this reason, cultural knowledge of the society should be included in all the building blocks of education. Textbooks, one of the most important resources in the education system, should also discharge this responsibility. The books should contain information about the long-standing behavior patterns, traditions, customs, oral and written literature, language, beliefs, and moral structures of the society. This sensitivity should include

important leading figures in Turkish culture. One of these people is Nasreddin Hodja. Nasreddin Hodja, with both his character and anecdotes, has transmitted Turkish family structure, community life, commercial activities, eating and drinking habits, world view from past to the present. The cultural richness of Nasreddin Hodja and his anecdotes requires his acquaintance with the students. Therefore, it requires to cover Nasreddin Hodja's presence in the textbooks. In the research, based on this idea, the Nasreddin Hodja anecdotes in primary school Turkish textbooks, the frequency of their use, variety, the theme included, and the outcome have been the focus. The research was handled with a qualitative approach and document analysis was used. In the research, the books prepared by the Ministry of National Education and books prepared by 4 private publishing houses were analyzed. As a result of the research, 74 Nasreddin Hodja anecdotes were found to be in the 23 books scanned. When the anecdotes are examined, it is determined that the anecdotes are generally used as a tool. Anecdotes are mostly presented under the theme of "Our National Culture", "It answers questions about the text you read." It is concluded that it is used extensively for gain.

**Keywords:** Turkish textbooks, Nasreddin Hodja, anecdote, culture

## GİRİŞ

Genelde Millî Eğitim, özelde Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilere Türk kültürünü aktarmaktır. Bu amaç 1739 no'lu Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde şöyle ifade edilmektedir: "*Türk milletinin bütün fertlerini ...manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren... yurttaşlar olarak yetiştirmek.*" (T.C. Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973: 1739/2). Bu sorumluluk doğal olarak eğitim sisteminin bir parçası olan ders kitaplarına da düşmektedir. Ders kitapları, içerisinde bulunduğu kültür ile sıkı ilişki içerisinde olmalı, bulunduğu toplumu yaşayışını, geleneklerini, göreneklerini, inançlarını, acı ve sevinçlerini, dönüm noktalarını, kahramanlıklarını, yetiştirdiği önemli şahsiyetleri yansıtabilecek şekilde hazırlanmalıdır. Türk kültürü açısından bakıldığında Nasreddin Hoca'nın fıkralarıyla kültürel olarak oldukça önemli bir şahsiyet olduğu gerçektir.

Nasreddin Hoca yüzyıllar boyu Türkler arasında efsaneleşmiştir (Duman, 2008). Onun fıkraları, Türk dünyasının ve Türk mizahının dünyaca tanınmış bir şöhretidir (Ülkütaşı ve Öztelli, 1964). O, yaşamı yokluk içinde geçmiş bir kahramandır (Tokmakçioğlu, 1981). Fakat bu yokluk onun bilgiye olan sevdasına engel teşkil etmemiş; medrese eğitimi görmüş, gölge kadılığı ve müderrislik yapmış bilgili bir insandır (Önder, 1964). Hoca, insanları kırmadan onlara doğruları söyleyen, yeri geldiğinde de kendisiyle alay edebilen hazırcevap bir kişiliktir. Bir âlim, bir bilge, bir kadı, bir tabip, bir hoca, bir elçi (Albayrak, 2019; Kayayerli, 1996) bir filozof (Tokmakçioğlu, 1981) olan Nasreddin Hoca büyük bir hiciv ustası ve döneminin en akıllı kişilerindedir (Koçar, 1996). Gerçeklikten hiçbir zaman uzaklaşmayan Hoca (Gölpınarlı, 1961) sağduyusu yüksek ve neşeli biridir. O zamanı ve devirleri aşarak yıldan yıla gelişen (Bekki, 2018), her geçen gün gençleşen bir zenginliktir (Cabbarov, 1996).

Nasreddin Hoca Türk kültürünü geçmişten geleceğe taşımakta olan zirve şahsiyetlerindedir (Özdemir, 2010). Hoca, en başta bir Türk'tür ve Türk insanını temsil etmektedir (Boyras, 2010). Kişiliği ve fıkralarında kültürümüze ait motifler çok net bir şekilde görülebilir (Sakaoğlu, 1992). Onun fıkralarında bahsettiği kimlik, Türk kimliğini yeterli derecede betimleyecek nitelikte bir kimliktir (Tokmakçioğlu, 1981). Nasreddin Hoca şüphesiz Anadolu kültürünün en güçlü figürüdür (Boratav, 2007). Hoca'nın kişiliği, Türk halkının kendisi anlamına gelmektedir (Kurgan, 1986). Bu nedenle Nasreddin Hoca bir kültür hazinesi ve çok yönlü bir kültür aktarıcısıdır (Azar, 2017).

Nasreddin Hoca tüm bu özellikleri, ismiyle özdeşleşen fıkralarında da karşımıza çıkmaktadır. Nasreddin Hoca'nın fıkraları canlı, halk ile iç içe, halkın sorunlarına çözüm

arayan, halkın eğitimine yönelmiş, yıkıcı ve alaycı değil yapıcı özelliktedir. Onun fıkraları, sanılanın aksine hayatta her şeyi hafife almaz aksine güler yüzlü ciddi bir yapıdadır (Tokmakçıoğlu, 1981). Hoca, mizahının bir yansıması olan fıkralarında mantık dışı olaylardan, güldürücü durum ve sözlerden, zıtlıklardan, şaşırtıcı zekâ ve kelime oyunlarından, abartmalardan, ima ve taşlamalardan, çağrışımlardan faydalanır. Hoca'nın fıkralarında zihnin gücü yanında bilgelik de yer alır. Fıkralar hiçbir zaman ahlakın, eğitimin, gelenek ve göreneklerin karşısında değildir. Güldürüleri ölçülü ve oldukça geniş anlamlıdır. Fıkraları bilgelige, dünya görüşü ise iyimserliğe dayanır. Düşmancıl ve çıkarıcı değil aksine bunların karşısındadır. O, olayların ve kişilerin yanlışları ile hatalı tutumlarını ele alır ve bunlar üzerine dikkat çekmek ister (Kayayerli, 1996). Onun fıkraları halk edebiyatımızın en güzel eserlerindedir (Özgülü, 1996). Nasreddin Hoca'nın fıkralarının bu denli şöhretli ve nitelikli olması, fıkraların ahlaki ve eğitici fikirleri sunuyor olmaları (Koçar, 1996), temsil ve hikâye bakımından oldukça üstün olmalarından kaynaklanmaktadır (Erginer, 1969).

Nasreddin Hoca'nın fıkraları, eğitsel olarak da birçok kazanımı yerine getirecek niteliktedir. Hoca'nın fıkralarından yararlanılarak çocukların eleştirel düşünme ve empatik düşünme gibi yetileri geliştirilebilir (Yılar, 2018); gelecek ve hayat için ümitli olma, hoşgörülü davranma, öz eleştiri yapma, tedbirli olma, görünüşe önem vermeme, aile kavramını yaşatma gibi eğitsel iletiler okuyuculara sunulabilir (Sakaoğlu ve Alptekin, 2014). Nasreddin Hoca fıkralarıyla, inadın istenmeyen sonuçlar doğurabileceği, paylaşmanın önemli olduğu, gereksiz yere konuşulmaması gerektiği, insanların hata yapabileceği, haksız kazancın doğru olmadığı, yalanın er ya da geç ortaya çıkabileceği gibi oldukça önemli eğitsel mesajlar öğrencilere aktarılabilir (Arıcı, 2018).

Nasreddin Hoca ve fıkralarının yukarıda bahsi geçen nitelikleri, Nasreddin Hoca ile öğrencilerin tanışıklığını mecburi kılmaktadır. Bu mecburiyet eğitimin yapı taşlarından olan ders kitaplarına da düşmektedir. Genelde Türkçe dersi özelde ise bu dersin kitapları, milli kültürümüzün gelecek nesillere aktarılmasında diğer derslere kıyasla daha büyük öneme sahip olması sebebiyle (Okur, 2013) kültürel bir zenginlik olan Nasreddin Hoca ve fıkralarını barındırmalıdır. Alan yazın incelendiğinde bu gereklilikle yola çıkılmış araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada Nasreddin Hoca ve fıkralarına özel olarak değinilmediği, daha çok bir metin türü olarak fıkraların ders kitaplarındaki varlığının incelendiği görülmektedir (Baki ve Karakuş, 2014; Baş, 2003; Pilav ve Oğuz, 2013; Türkben, 2018). Ayrıca bu çalışmaların genel olarak ortaokul düzeyinde kullanılan ders kitapları üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Nasreddin Hoca ve fıkralarının ayrıca incelendiği tek çalışma Ulutaş ve Kara (2017)'nin çalışmasıdır. Bu çalışmada ise sadece MEB kaynaklı yayınevlerinin hazırladıkları ders kitapları veri kaynağı olarak belirlenmiş, özel yayınevlerince hazırlanan kitaplar incelenmemiştir. Oysaki günümüzde birçok öğretmenin çeşitli nedenlerle özel yayınevlerince hazırlanan kitapları kullandığı bilinmektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırma ile 1. – 4. sınıf Türkçe dersi kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkralarının varlığı hem Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının hazırladığı veya Talim Terbiye Kurulunca onay verdiği hem de özel yayınevlerince hazırlanan kitaplarda incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Türkçe dersi için hazırlanan kitaplarda Nasreddin Hoca ve fıkralarına ne ölçüde yer verilmektedir?
2. Türkçe dersi için hazırlanan kitaplarda Nasreddin Hoca'nın hangi fıkralarına yer verilmektedir?

3. Türkçe dersi için hazırlanan kitaplarda Nasreddin Hoca ve fıkraları hangi kazanımlar için kullanılmıştır?

## **YÖNTEM**

Araştırma, nitel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Nitel yaklaşımla ele alınan araştırmalarda kelime veya görsellerden oluşan veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlanır (Cresswell, 2017; Gay; Mills ve Airasian, 2012). Amaç, araştırmanın odaklandığı konuya ilişkin ayrıntılı bilgi edinmektir (Fraenkel; Wallen ve Hyun, 2012).

Araştırmada nitel yaklaşım içerisinde yer alan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinde araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı ve film, video, fotoğraf gibi görsel materyaller analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada incelenecek veri kaynaklarının yazılı birer materyal olan ders kitapları olması nedeniyle bu yöntem seçilmiştir. Doküman incelemesinin ulaşılması mümkün olmayan kişi veya kurumlara kolay ulaşılamayacak durumlarda kullanılabilmesi, tepkiselliğin olmaması ve görece düşük maliyette olması gibi birçok avantajı vardır (Bowen, 2009). Bu çalışmada kullanılan verilerin doküman incelemesi yöntemi ile kitaplardan toplanması nedeniyle etik kurul onayı alınmamıştır.

## **Veri Kaynakları**

Araştırmada iki farklı türde veri kaynağı kullanılmıştır. İlk türü, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında kullanılması için okullara gönderilmiş, Millî Eğitim Bakanlığı yayınları tarafından hazırlanan veya Talim Terbiye Kurulunca onayı verilen Türkçe ders kitapları oluşmaktadır. İkinci tür veri kaynağını ise her sınıf seviyesi için 4 farklı yayınevinin (Mutlu Yayıncılık, Damla Yayınları, Mavi Deniz Yayınları, Üçgen Yayıncılık) hazırladığı Türkçe kitapları oluşturmaktadır. Kavram kargaşası oluşturmaması adına Millî Eğitim Bakanlığı yayınları tarafından hazırlanan veya Talim Terbiye Kurulunca onayı verilen kitaplar, “MEB Kaynaklı Yayınevi” ismiyle ele alınmıştır. MEB kaynaklı birinci sınıf için 2, ikinci sınıf için 1, üçüncü sınıf için 2 ve dördüncü sınıf için 2 ders kitabı bulunmaktadır.

Veri kaynakları olarak belirlenen toplam 23 kitaba ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Veri Kaynakları Olarak Belirlenen Kitaplar*

| Sınıfı | Kitap Adı                          | Yayınevi                 | Baskı Yılı | Sayfa Sayısı |
|--------|------------------------------------|--------------------------|------------|--------------|
| 1      | İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1       | MEB Yayınları (MEB)      | 2019       | 158          |
| 1      | İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1.Sınıf | Cem Web Ofset (MEB)      | 2019       | 143          |
| 1      | Türkçe Avcısı 1                    | Mutlu Yayıncılık         | 2018       | 144          |
| 1      | Türkçe Yolculuğu 1                 | Üçgen Yayıncılık         | 2019       | 144          |
| 1      | Türkçe 1                           | Mavi Deniz Yayınları     | 2019       | 160          |
| 1      | Türkçe 1                           | Damla Yayınevi           | -          | 144          |
| 2      | İlkokul Türkçe 2.Sınıf Ders Kitabı | Koza Yayın Dağıtım (MEB) | 2018       | 317          |
| 2      | Türkçe Avcısı 2                    | Mutlu Yayıncılık         | 2019       | 224          |
| 2      | Türkçe Yolculuğu 2                 | Üçgen Yayıncılık         | 2019       | 192          |
| 2      | Türkçe 2                           | Mavi Deniz Yayınları     | -          | 288          |
| 2      | Türkçe 2                           | Damla Yayınevi           | -          | 176          |
| 3      | İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3       | MEB Yayınları (MEB)      | 2019       | 295          |
| 3      | İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3       | Sonuç Yayınları (MEB)    | 2019       | 300          |
| 3      | Türkçe Avcısı 3                    | Mutlu Yayıncılık         | 2019       | 208          |
| 3      | Türkçe Yolculuğu 3                 | Üçgen Yayıncılık         | 2018       | 239          |
| 3      | Türkçe 3                           | Mavi Deniz Yayınları     | -          | 221          |
| 3      | Türkçe 3                           | Damla Yayınevi           | -          | 175          |
| 4      | İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4       | MEB Yayınları (MEB)      | 2019       | 265          |
| 4      | İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4       | Koza Yayınları (MEB)     | 2019       | 272          |
| 4      | Türkçe Avcısı 4                    | Mutlu Yayıncılık         | 2019       | 240          |
| 4      | Türkçe Yolculuğu 4                 | Üçgen Yayıncılık         | 2019       | 239          |
| 4      | Türkçe 4                           | Mavi Deniz Yayınları     | -          | 173          |
| 4      | Türkçe 4                           | Damla Yayınevi           | -          | 167          |

## Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde Bailey (1994)'in doküman incelemesi için bahsetmiş olduğu veri analiz basamaklarından yararlanılmıştır. Bu analiz basamakları sırasıyla analize konu olan veriden örneklem seçme, kategori belirleme, analiz birimini saptama ve sayısalılaştırma (Bailey, 1994'ten akt.Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri analizinde analize konu olan verilerden örneklem seçilmemiş veri kaynağı olarak belirlenen kitaplardaki tüm içerikler incelenmiştir. Veri analizinin ikinci basamağında Nasreddin Hoca ve Nasreddin Hoca fıkraları veri analiz kategorileri olarak belirlenmiştir. Ardından analiz birimi olarak “karakter veya kişi” (Nasreddin Hoca) seçilerek veri kaynaklarının taranmasına başlanmıştır. Tarama sırasında analiz birimi her tespit edildiğinde yer verildiği sayfa numarası ile beraber kodlanmıştır. Tüm veri kaynakları için bu işlem yapıldıktan sonra Nasreddin Hoca'nın hangi eğitsel kazanım için kullanıldığı, Türkçe Öğretim Programı göz önünde bulundurularak belirlenmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde veri kaynağı olarak belirlenip araştırma amaçları doğrultusunda incelenen birinci sınıf için 6, ikinci sınıf için 5, üçüncü sınıf için 6 ve dördüncü sınıf için 6 toplam 23 kitaptan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2.

*1.Sınıf Türkçe Kitaplarında Nasreddin Hoca Fıkraları*

| Yayınevi   | Fıkra                            | Sayfa Numarası |
|------------|----------------------------------|----------------|
| Mutlu      | Köyden Şehre                     | 16             |
|            | Nasreddin Hoca [Kuyuya Düşen Ay] | 75             |
|            | Ben Zaten İnecektim              | 109            |
|            | Başlık Yok [Ben Zaten İnecektim] | 120            |
| Üçgen      | Başlık Yok [Varsın O Yıkansın]   | 108            |
| Mavi Deniz | Başlık Yok [Eşeğe Ters Binmek]   | 48             |
|            | Varsın O Yıkansın                | 63             |
|            | Ye Kürküm Ye                     | 89             |
| Damla      | Kimin İçi Yanıyor                | 93             |
|            | Acemi Bülbül                     | 99             |
|            | Düşünen Hindi                    | 130            |
|            | Kim Daha Büyük                   | 131            |

Mutlu Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 4 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin "Nasreddin Hoca" ismiyle ele alındığı elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca fıkraların "Metinle ilgili soruları cevaplar.", "Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.", "Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.", "Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır." ve "Dinlediği/izlediği metni anlatır." kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Üçgen Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 1 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metindeki fıkra tipinin "Nasreddin Hoca" ismiyle ele alındığı elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca fıkranın "Metinle ilgili soruları cevaplar.", "Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler." kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Mavi Deniz Yayınları'nın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 3 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin "Nasreddin Hoca" ismiyle ele alındığı elde edilen bulgular arasındadır. Ayrıca fıkraların "Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.", "Metinle ilgili soruları cevaplar." ve 1.sınıf kazanımları içerisinde yer almayan "Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler." kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Damla Yayınları'nın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 4 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin "Nasreddin Hoca", "Hoca", "Nasreddin Hoca" isimleriyle ele alındığı elde edilen bulgular arasındadır. Buna ek olarak fıkraların "Metinle ilgili soruları cevaplar.", "Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır." kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

MEB kaynaklı yayınevlerinin hazırladığı kitaplar incelendiğinde ise Nasreddin Hoca ve fıkraları ile ilgili hiçbir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 3.

2.Sınıf Türkçe Kitaplarında Nasreddin Hoca Fıkraları

| Yayınevi                     | Fıkra   | Sayfa Numarası |
|------------------------------|---|----------------|
| Mutlu                        | Hoca Alışverişte                                    | 113            |
|                              | Başlık yok [Turşuyu Sen Mi Satacaksın Ben Mi?]      | 126            |
|                              | Uykum Kaçtı   | 131            |
| Üçgen                        | Başlık yok [İşe Yarar Bir Şey Bulursa Gider Alırız] | 97             |
|                              | Başlık yok [Ya Tutarsa]                             | 99             |
|                              | Başlık yok [Uykum Kaçtı da Onu Arıyordum]           | 99             |
|                              | Rüzgâr Yiyorum                                      | 163            |
|                              | Parayı Veren Düdüğü Çalar                           | 165            |
| Mavi Deniz                   | Oturduğu Dalı Kesmek                                | 13             |
|                              | Parayı Veren Düdüğü Çalar                           | 53             |
|                              | Yorgan Gitti Kavga Bitti                            | 65             |
|                              | İnsanları Memnun Etmek Zordur                       | 79             |
|                              | Kazan Doğurur Mu?                                   | 111            |
|                              | Kuyudaki Ay   | 13(2)          |
|                              | Dünya'nın Merkezi                                   | 47(2)          |
|                              | Başlık yok [Ben Zaten İncecektim]                   | 100(2)         |
|                              | Ye Kürküm Ye  | 105(2)         |
| Damla                        | İnsanlar Düşünür                                    | 20             |
|                              | Ya İçinde Ben Olsaydım                              | 24             |
|                              | Başlık yok [Akçe Pazarlığı]                         | 93             |
|                              | Parayı Veren Düdüğü Çalar                           | 124            |
|                              | Sana Ne   | 130            |
|                              | Başlık yok [Keramet Cübbe ve Kavukta İse]           | 131            |
|                              | Başlık yok [Göle Maya Çalıyorum]                    | 131            |
| Başlık yok [Sen de Haklısın] | 133   |                |
| Koza (MEB)                   | Başlık yok [Ben Sırtında Taşadığım Evin Sahibiyim]  | 54             |
|                              | Ay Kuyuya Düşmüş                                    | 157            |
|                              | Akıl Sır Ermiyor                                    | 162            |

Mutlu Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 3 fıkra tespit edilmiştir. Fıkraların ikisinin “Millî Kültürümüz”, birinin ise “Doğa ve Evren” teması altında sunulduğu ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasreddin Hoca” ve “Nasrettin Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.”, “Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Üçgen Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 5 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ve “Nasreddin Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.”, “Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Mavi Deniz Yayınları'nın hazırladığı kitap, 2 ayrı kitaptan oluşmaktadır. Bu kitaplar incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 9 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ve “Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”, “Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.” ve



“Dinlediği/izlediği metni anlatır (Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.)” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Damla Yayınları'nın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 8 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasreddin Hoca”, “Hoca”, “Nasrettin Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Yazma çalışmaları yapar.”, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.”, “Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. (Olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dikkat edilir.)”, “Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.”, “Okuduğu metindeki hikâyeye unsurlarını belirler.” ve 2.sınıf kazanımları arasında yer almayan “Okuma stratejilerini uygular. (Öğrencilerin sesli ve sessiz okuma yapmaları sağlanır.)” ile “Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

MEB kaynaklı yayınevlerinin hazırladığı kitaplar incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 3 fıkra tespit edilmiştir. Kitap içerisindeki fıkraların “Çocuk Dünyası” ve “Millî Kültürümüz” temaları altında sunulduğu ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca”, “Hoca Nasreddin” ve “Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 4.

*3.Sınıf Türkçe Kitaplarında Nasreddin Hoca Fıkraları*

| Yayınevi    | Fıkra                                | Sayfa Numarası |
|-------------|--------------------------------------|----------------|
| Mutlu       | Her Ağızdan Bir Laf Çıkıyor          | 97             |
|             | Başlık yok [Kedi Nerede]             | 102            |
|             | Başlık yok [Kazan Doğurdu]           | 164            |
|             | Parayı Veren Düdüğü Çalar            | 206            |
| Üçgen       | Parayı Veren Düdüğü Çalar            | 13             |
|             | Kuyuya Düşen Ay                      | 119            |
|             | Başlık yok [Meğer Dediğim Doğruymuş] | 123            |
|             | Başlık yok [Acemi Bülbül]            | 155-156        |
|             | Başlık yok [Bindiği Dalı Kesmek]     | 207            |
| Mavi Deniz  | Başlık yok [Göle Maya Çalıyorum]     | 213-214        |
|             | Kıyamet Mi Kopacak                   | 102            |
| Damla       | Varsın O Yıkansın                    | 225            |
|             | İnsanlar Gibi Düşünür                | 17             |
|             | Kimin İçi Yanıyor                    | 78             |
| MEB         | Acemi Bülbül                         | 148            |
|             | Timur'un Filleri                     | 110            |
| Sonuç (MEB) | Uykum Kaçtı                          | 193            |
|             | Yıldızlarla Isınmış                  | 108-111        |
|             | Yorgan Gitti Kavga Bitti             | 122            |

Mutlu Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 4 fıkra tespit edilmiştir. Fıkraların ikisinin “Millî Kültürümüz”, birinin “Doğa ve Evren” ve diğerinin “Bilim ve Teknoloji” temaları altında sunulduğu; metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ve “Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.”, “Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.”, “Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.”, “Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. (Olayların oluş sırasına göre anlatılması sağlanır.)” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Üçgen Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 6 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ve “Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.”, “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.”, “Metin türlerini ayırt eder.”, “Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.”, “Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.”, “Okuduğu metnin konusunu belirler.”, “Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Mavi Deniz Yayınları'nın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 2 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ismiyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Şiir okur. (Fıkra dörtlükler halinde sunulmuş.)” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Damla Yayınları'nın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 2 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasreddin Hoca”, “Hoca”, “Nasrettin Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuma stratejilerini uygular. (Öğrencilerin sesli, sessiz ve tahmin ederek okuma yapmaları sağlanır.)”, “Kısa metinler yazar. (Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.)”, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının 3.sınıflar için hazırladığı ders kitabı incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 2 fıkra tespit edilmiştir. Kitap içerisindeki fıkraların “Bilim ve Teknoloji” ve “Millî Kültürümüz” temaları altında sunulduğu ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ismiyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuduğu metnin konusunu belirler.”, “Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.”, “Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.”, “Okuduğu metnin konusunu belirler.”, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca yayınlanması izin verilmiş diğer bir ders kitabı (Sonuç Yayıncılık) incelendiğinde ise Nasreddin Hoca'ya ait 2 fıkra tespit edilmiştir. Kitap içerisindeki fıkraların “Millî Kültürümüz” teması altında sunulduğu ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ve “Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar. (Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.)”, “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.”, “Metinle ilgili sorular sorar.”, “Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.”, “Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.”, “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Tablo 5.

*4.Sınıf Türkçe Kitaplarında Nasreddin Hoca Fıkraları*

| Yayınevi   | Fıkra                          | Sayfa Numarası |
|------------|--------------------------------|----------------|
| Mutlu      | Her Ağzdan Bir Laf             | 81             |
|            | Son Ümit                       | 142            |
|            | Başlık yok [Eşeği Bulma Zevki] | 146            |
|            | Kazan Doğurdu                  | 211            |
| Mavi Deniz | Yıldızlarla Isınmış            | 45-47          |
|            | Varsın O Yıkansın              | 85             |
|            | Ye Kürküm Ye                   | 99             |
|            | Ya Ayva Getirseydin            | 115            |
|            | Parayı Veren Düdüğü Çalar      | 157            |
| Damla      | Parayı Veren Düdüğü Çalar      | 125            |
|            | Yorgan Gidince                 | 146            |
| MEB        | Sen De Haklısın                | 90             |
|            | Başlık yok [Kazan Doğurdu]     | 173            |
|            | Şifa Niyetine                  | 214            |
| Koza (MEB) | Hepsi Haklı                    | 108-109        |

Mutlu Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 4 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasreddin Hoca” ismiyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.”, “Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Üçgen Yayıncılık'ın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca ve fıkraları ile ilgili hiçbir bulguya rastlanmamıştır.

Mavi Deniz Yayınları'nın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 5 fıkra tespit edilmiştir. Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ve “Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır, Ayrıca fıkraların “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.”, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Damla Yayınları'nın hazırladığı kitap incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 2 fıkra tespit edilmiştir. Ayrıca Nasrettin Hoca ile ilgili metin türleri başlığı altında bilgilendirici metin türünde Nasrettin Hoca ile ilgili bilgiler sunulmuştur (s.s.101). Kitapta temalara yer verilmediği ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ve “Hoca” isimleriyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.”, “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlarının 4. sınıflar için hazırlanmış olduğu ders kitabı incelendiğinde Nasreddin Hoca'ya ait 3 fıkra tespit edilmiştir. Kitap içerisindeki fıkraların “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Sağlık ve Spor” temaları altında sunulduğu ve metinlerdeki fıkra tipinin “Nasrettin Hoca” ismiyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuduğu metnin konusunu belirler.”, “Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.”, “Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.”, kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca yayınlanması izin verilmiş diğer bir ders

kitabı (Koza Yayınları) incelendiğinde ise Nasreddin Hoca'ya ait 1 fıkra tespit edilmiştir. Fıkranın “Millî Kültürümüz” teması altında sunulduğu, metindeki fıkra tipinin “Hoca” ismiyle ele alındığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca fıkraların “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.”, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı belirlenmiştir.

## **TARTIŞMA**

Kültürel bir şahsiyet olarak Nasreddin Hoca ve onun fıkralarının, Türkçe ders kitaplarındaki varlığını inceleyen iki farklı türde araştırma tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan ilkinin Türkçe ders kitaplarındaki metin türlerini incelemeyi amaçlarken doğal olarak fıkra türüne de yer veren araştırmalar oluştururken, ikincisini ders kitaplarında bizzat Nasreddin Hoca ve fıkralarını inceleyen araştırmalar oluşturmaktadır.

İlk türü oluşturan araştırmalarda genel olarak ders kitaplarındaki metinlerin hangi türde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmalar, yapıları gereği nitel araştırma yöntemi ve doküman incelemesi deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaların yapıldığı yıllar farklılık göstermekte ve veri kaynağı olarak Baş (2003)'ın çalışması hariç tüm çalışmalarda MEB kaynaklı yayınevlerinin hazırladığı ders kitapları kullanılmaktadır. Baş (2003) ise çalışmasına sadece bir özel yayınevinin hazırladığı kitabı dâhil etmiştir.

Bir metin türü olarak fıkranın ele alındığı bu araştırmaların tümünde incelenen kitaplar ortaokul düzeyinde yer alan sınıflar için hazırlanmış ders kitaplarıdır. Yapılan bu araştırmaların (Baki ve Karakuş, 2014; Baş, 2003; Pilav ve Oğuz, 2013; Türkben, 2018) verileri ile araştırmamızın verileri karşılaştırıldığında fıkralara ilköğretim düzeyinde daha fazla yer verildiği görülmektedir. İnceledikleri ders kitaplarında Baki ve Karakuş (2014) 2 (5.-8. Sınıf), Baş (2003) 1 (6. Sınıf), Pilav ve Oğuz (2013) 1 (7. Ve 8. Sınıf), Türkben (2018) 2 (5.- 8. sınıf) fıkra tespit etmişlerdir. Araştırmamızda ise bu sayı ilköğretim 1. – 4. Sınıf ders kitaplarında 11'dir. Bu verilere göre Nasreddin Hoca fıkralarına ilköğretim Türkçe ders kitaplarında daha fazla yer verildiği söylenebilir. Ayrıca bu türde yapılan araştırmalarda fıkraların Nasreddin Hoca'ya ait olup olmadıkları konusunda ayrıntılı bilgiler yer almamaktadır.

Nasreddin Hoca ve fıkralarının özel olarak ele alındığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Ulutaş ve Kara (2017)'ya ait olan bu çalışmada araştırmamızdan farklı olarak veri kaynağı olarak sadece MEB kaynaklı yayınevlerinin 1.- 8. sınıf ders kitapları kullanılmıştır. Bu araştırmada birinci sınıflar için hazırlanmış üç kitapta 3, ikinci sınıflar için hazırlanmış üç kitapta 4, üçüncü sınıflar için hazırlanmış iki kitapta 5 ve dördüncü sınıflar için hazırlanmış iki kitapta 2 fıkra tespit edilmiştir. Toplamda 14 fıkranın tespit edildiği 10 kitap ile toplamda 11 fıkranın tespit edildiği 7 kitabın (MEB kaynaklı yayınevlerine ait) incelendiği çalışmamız karşılaştırıldığında sonuçların benzer olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Ulutaş ve Kara (2017) yaptıkları çalışma neticesinde ders kitaplarında yer verilen fıkraların ya ana metin içerisinde bir bölüm ya da yardımcı metin olarak kullanıldığını dolayısıyla fıkraların amaçtan ziyade bir araç olarak ele alındığını söylemektedir. Ayrıca fıkraların seçiminde sınıf seviyesinin dikkate alınmadığı, aynı fıkralarla farklı sınıf seviyelerinde karşılaşıldığını dile getirmektedirler. Buna ek olarak 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında tespit ettikleri 37 fıkranın 29'unun farklı olduğunu, bu çeşitliliğin de yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlar göz önüne alındığında çalışmamız sonucunda elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Ders kitapları örgün eğitim için önemli bilgi kaynaklarıdır. Ders kitaplarında yer verilen metinler, görseller, etkinlikler gibi tüm eğitsel içeriklerin seçimi hayati öneme sahiptir. Bu içerikler kültürümüzden izler taşımalı, kültürümüzü ilgili öğrenciler vasıtasıyla gelecek nesillere aktaracak şekilde hazırlanmalıdır. Bu sebeple kültürel açıdan oldukça zengin olan Nasreddin Hoca ve fıkralarının Türkçe ders kitaplarındaki varlığı oldukça önemlidir. Bu öneme binaen yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar şöyledir:

Araştırmada incelenen kitapların hemen hepsinde Nasreddin Hoca fıkralarına yer verilmiştir. Sadece MEB kaynaklı yayınevlerinin 1. sınıflar için ve Üçgen Yayınevinin 4. sınıflar için hazırladığı Türkçe ders kitaplarında Nasreddin Hoca fıkrasına rastlanmamıştır. Elde edilen bu sonuç kültürel bir şahsiyet ve onunla özdeşleşmiş fıkralarıyla Nasreddin Hoca'nın, Türkçe kitaplarındaki varlığı açısından önemli ve mutlu edici bir sonuçtur. Buna ek olarak Nasreddin Hoca'nın varlığı hemen hemen tüm kitaplarda fıkralarıyla. Fıkranın olmadığı sadece bir metin vardır. Bahsi geçen bu metin Damla Yayınevi 2. sınıf Türkçe kitabında bilgilendirici metin türünde Nasreddin Hoca ile ilgili bilgiler sunmaktadır. Metinlerde Nasreddin Hoca'nın fıkralarıyla ele alınmış nedeninin Nasreddin Hoca'nın fıkralarıyla özdeşleşmiş bir şahsiyet olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada birinci sınıf için hazırlanan kitaplarda 12, ikinci sınıf için hazırlanan kitaplarda 28, üçüncü sınıf için hazırlanan kitaplarda 19 ve dördüncü sınıf için hazırlanan kitaplarda 15 Nasreddin Hoca fıkrasına rastlanmıştır. Toplam 74 fıkranın tespit edildiği çalışmada en fazla Nasreddin Hoca fıkrasına yer veren yayınevinin Mavi-Deniz Yayınları (19 fıkra), en fazla yer verilen sınıf düzeyinin ise 2. sınıf (28 fıkra) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklı yayınevlerinin hazırladığı kitaplarda ise toplam 11 Nasreddin Hoca fıkrasına rastlanmıştır. Bu bulgu, MEB kaynaklı yayınevlerinin tüm yayınevleri içerisinde Nasreddin Hoca fıkrasına en az yer veren yayınevi olduğunu göstermektedir. Fakat kitap içerikleri incelendiğinde MEB kaynaklı yayınevlerinin hazırladığı ders kitaplarındaki toplam metin sayısının diğer özel yayınevlerinin kitaplarındaki metin sayısına göre daha az olduğu görülmektedir. Ayrıca özel yayınevlerinin aksine MEB kaynaklı yayınevleri, her etkinlik için ayrı bir metin değil birçok etkinlik için tek bir ana metin kullanmıştır. Bu bulgular göz önüne alındığında ortaya çıkan sayısal farkın anlamlı olmadığı söylenebilir. Fakat 1. sınıflar düzeyinde MEB kaynaklı yayınevlerine ait kitaplarda Nasreddin Hoca fıkrasına rastlanmaması dikkate değer ve tartışılabilir bir sonuçtur.

Yer verilen fıkraların çeşitliliği incelendiğinde elde edilen toplam 74 fıkranın 39'u müstakil fıkradır. Bu sonuç doğrultusunda yer verilen fıkra çeşitliliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Bu fıkralar arasında en fazla kullanılan fıkraların “Parayı Veren Dündüğü Çalar”, “Kazan Doğurdu”, “Varsın O Yıkansın”, “Ye Kürküm Ye”, “Acemi Bülbül”, “Ya Tutarsa”, “Sen de Haklısın”, “Kuyuya Düşen Ay”, “Elin Ağzı Torba Değil ki Buzesin”, “Yorgan Gitti Kavga Bitti” olduğu belirlenmiştir.

Fıkralar incelendiğinde fıkraların bazılarının başlıklandırılmadığı tespit edilmiştir. “Bindiği Dalı Kesmek - Oturduğu Dalı Kesmek, Kuyudaki Ay - Kuyuya Düşen Ay, Kazan Doğurur Mu? - Kazan Doğurdu” örneklerinde ise başlık noktasında tutarsızlıklar gözlenmiştir. Bu durum metinlerde karşımıza çıkan fıkra tipi için de geçerlidir. Fıkra tipi “Hoca”, “Nasrettin Hoca”, ve Nasreddin Hoca” isimleriyle sunulmuştur. Bu duruma, alan yazında fıkra ve fıkra tipinin farklı şekillerde isimlendirilmesinin sebep olduğu söylenebilir.

Veri kaynağı olarak belirlenen kitaplar incelendiğinde MEB kaynaklı yayınevlerinin hazırladığı tüm kitapların ve Mutlu Yayıncılık'ın 2. ve 3.sınıf için hazırladığı kitapların temalar dikkate alınarak hazırlandığı, diğer kitaplarda temalara yer verilmediği görülmektedir. Bu kitaplarda Nasreddin Hoca ve fıkraları yoğunlukla “Millî Kültürümüz” teması altındadır. Bir kültür aktarıcısı niteliği taşıyan Nasreddin Hoca'nın bu tema altında sunulması oldukça yerindedir. Ayrıca bazı fıkraların “Doğa ve Evren”, “Bilim ve Teknoloji” gibi farklı temalar altında sunulduğu da belirlenmiştir. Bu da Nasreddin Hoca fıkralarının farklı temalar altında, farklı amaçlar için kullanılabileceğinin bir göstergesidir.

Fıkralar eğitsel olarak çeşitli amaçlar için kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019)” dikkate alınarak fıkraların kullanıldığı kazanımlar belirlenmeye çalışılmıştır. Fıkraların ağırlıklı olarak “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.”, “Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımları için kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Burada dikkat çeken husus Türkçe Öğretim Programında yer alan 4 temel öğrenme alanından Dinleme/İzleme öğrenme alanına ait kazanımlara diğerlerine kıyasla daha az yer verildiğidir. Oysaki eğitsel açıdan zengin içerikleriyle Nasreddin Hoca fıkraları tüm öğrenme alanları ve kazanımlar için uyarlanabilir yapıdadır. Ayrıca fıkra metinleri incelendiğinde, fıkraların eğitici rolünden ziyade diğer kazanımlar için bir araç olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu duruma, fıkra türüne Türkçe Öğretim Programı'nda 7. sınıf itibarıyla yer verilmiş olmasının sebep olabileceği düşünülmektedir.

Kitaplar incelendiğinde, Nasreddin Hoca fıkraları seçilirken sınıf seviyesine uygun olup olmadığı ile ilgili bir hassasiyet güdülmeye çalışılmıştır. Aynı fıkralar hem 1. sınıf kitaplarında hem de 4. sınıf kitaplarında görülebilmektedir. Fıkraların sahip olduğu güldürü unsuru, iletmek istediği mesajlar ve anlaşılabilirliği her fıkra için farklı olduğundan sınıf düzeyi göz önünde bulundurularak seçimin yapılması doğru bir yaklaşım olacaktır.

Yapılan bu araştırma neticesinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecek çalışmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Nasreddin Hoca ve fıkralarının varlığı farklı yayınevlerinin hazırladığı kitaplarda da incelenebilir.
2. Ders kitaplarında yer verilecek fıkraların isimlerinin birbirinden farklı olmasının önüne geçmek amacıyla öğrencilerden yararlanılarak standart bir isimlendirme çalışması yapılabilir.
3. İçerdiği dil özellikleri, güldürü öğesi, eğitsel ileti düzeyi, anlaşılabilirliği dikkate alınarak hangi fıkraların hangi sınıf düzeyine uygun olduğunun belirlenmeye çalışıldığı bir çalışma yapılabilir.
4. Ders kitaplarında yer verilen bu fıkraların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığının incelendiği bir araştırma yapılabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Makalenin yazımına her iki yazar da eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

## KAYNAKLAR

- Albayrak, N. <<https://islamansiklopedisi.org.tr/nasreddin-hoca>> (22.12.2019).  
Arıcı, A.F. (2018). Eğitsel yönleriyle Nasreddin Hoca fıkraları: Bir içerik analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 602-621.

Yılar, Ö. ve Kakşa, M.H. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkraları. 399-415.

- Azar, B. (2017). Farkındalık ekseninde bir kültür aracı: Nasrettin Hoca. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 5(11), 182-191.
- Bailey, K.D. (1994). *Methods of social research* (4th Ed.). New York: The Free Press.
- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2014). Fıkra türünün eğitimdeki yeri ve Türkçe ders kitaplarındaki kullanılabilirliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 785-812.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 257-265.
- Bekki, S. (2018). Nasreddin Hoca'dan Temel'e Türk fıkralarında mizah unsuru olarak mülemma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1047-1054.
- Boratav, P.N. (2007). *Nasreddin Hoca* (5. basım). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boyraz, Ş. (2010). Nasrettin Hoca fıkralarına göre Türk kimliğini oluşturan temel nitelikler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 81-88.
- Cabbarov, T. (1996). Dünyanın oğlu Özbek-Türk Nasreddin Hoca. *Nasreddin Hoca'nın Dünyası*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Cresswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (4. basım). Ankara: Eğiten Kitap.
- Duman, M. (2008). *Nasreddin Hoca ve 1555 fıkrası*. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Erginer, K. (1969). *Nasreddin Hoca tarihi, kişiliği ve hikayelerinin anlamı*. İstanbul: Gün Matbaası.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. and Hyun, H.H. (2012). *How to design & evaluate research in education* (8th Ed.). London: McGraw Hill.
- Gay, L.R., Mills, G.E. and Airasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th Ed.). London: Pearson.
- Gölpınarlı, A. (1961). *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kayayerli, M. (1996). *Dünyayı güldüren Türk: Nasreddin Hoca*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı
- Koçar, Ç. (1996). Türkistan halk edebiyatında Nasreddin Hoca. *Nasreddin Hoca'nın Dünyası*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Kurgan, Ş. (1986). *Nasrettin Hoca*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Okur, A. (2013). Milli kültür ve folklorun Türkçe ders kitapları aracılığıyla aktarımı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 877-904.
- Önder, M. (1964). *Güldüren Gerçek: Nasreddin Hoca'nın Hayat Hikayesi*. Akşehir: Nasreddin Matbaası.
- Özdemir, N. (2010). Mizah, eleştirel düşünce ve bilgelik: Nasreddin Hoca. *Milli Folklor*, 22(87), 27-40.
- Özgü, M. (1996). Alman kaynaklarına göre Nasreddin Hoca. *Nasreddin Hoca'nın Dünyası*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Pilav, S. ve Oğuz, M.M. (2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türleri üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 16-30.
- Sakaoğlu, S. (1992). *Türk fıkraları ve Nasreddin Hoca*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Sakaoğlu, S. ve Alptekin, A.B. (2014). *Nasreddin Hoca* (2. basım). Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- T.C. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. 14574 Sayılı Resmi Gazete.
- Tokmakçioğlu, E. (1981). *Bütün yönleriyle Nasrettin Hoca*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

- Türkben, T. (2018). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(3)*, 2152-2166.
- Ulutaş, M. ve Kara, M. (2017). Türkçe ders kitaplarında Nasreddin Hoca ve fıkraları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 9(3)*, 63-87.
- Ülkütaş, M. Ş. ve Öztelli, C. (1964). *Nasreddin Hoca*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Yılar, Ö. (2018). *Halk bilimi ve eğitim* (6. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

One of the aims of the Turkish education system is to transmit culture to future generations. Textbooks should also pay attention to this purpose and cover cultural information. Nasreddin Hodja and his anecdotes are culturally rich. The patterns of Turkish culture can be openly observed in his personality and anecdotes. Nasreddin Hodja is the most powerful figure of Anatolian culture. The identity he mentions in his anecdotes is an identity that will adequately describe the Turkish identity. Nasreddin Hodja is a cultural treasure and a versatile cultural transmitter. In addition, Nasreddin Hodja's anecdotes can be used for many educational purposes. Children's critical thinking and empathic thinking can be developed via his anecdotes. With the help of anecdotes, educational messages can be mentioned to children such as that insubordination and lying are bad, that people can make mistakes, that they should take turn in necessary points during conversation, that sharing is important. Thanks to these features, it is very important to include Nasreddin Hodja and his anecdotes in the textbooks. The research started on this basis, and Nasreddin Hodja and his anecdotes were examined in Turkish textbooks. In this study, the following questions were focused:

1. To what extent are Nasreddin Hodja and his anecdotes included in Turkish textbooks?
2. Which anecdotes of Nasreddin Hodja are included in Turkish textbooks?
3. For what gains are Nasreddin Hodja and his anecdotes used in Turkish textbooks?

### **Method**

The research was carried out by following a qualitative research design. In qualitative research, textual data are collected, analyzed, and interpreted. The aim is not to generalize the results but to obtain detailed information about the subject of the research. In the study, document analysis method was used to collect data. In the document analysis method, written and visual materials containing information are examined. This method was chosen because the data sources to be examined in the research are textbooks, which are written materials. Two different data sources were used in the study. The first type are Turkish textbooks published by the Ministry of National Education. The second type is the textbooks prepared by private publishers (Mutlu Publishing, Damla Publications, Mavi Deniz Publications, Üçgen Publishing). A total of 23 books were examined.



## Results

Nasreddin Hodja anecdotes are included in almost all of the books examined in the study. There is no Nasreddin Hodja and his anecdotes in the 1st grader textbook prepared by Ministry of Education publications and in the 4th grader textbook prepared by Üçgen Publisher prepared. According to the results of the research, there are 12 anecdotes in 1st grader textbooks, 28 anecdotes in 2nd grader textbooks, 19 anecdotes in 3rd grader textbooks and 15 anecdotes in 4th grader textbooks. A total of 74 anecdotes were identified in the books. Publisher with the most anecdotes of Nasreddin Hodja is Mavi Deniz Publications with 19 anecdotes. Class level with the most anecdotes is 2nd grader with 28 anecdotes. There are a total of 11 Nasreddin Hodja anecdotes in the books of the Ministry of National Education publications. When the books are looked through, it is seen that themes are included in all textbooks of the Ministry of National Education publishing and in the second and third grader textbooks of Mutlu Publishing. The themes are not included in the books of other publishing houses. In general, the theme of anecdotes is "Our National Culture". Anecdotes have been used educationally for various purposes. It has been tried to identify the gains in which the anecdotes are used by the researcher. Anecdotes generally were used for the following purposes: to answer questions about the text they read, to identify the elements of the story in the texts they read, and to point out the appropriate use of big of letters and punctuation marks.

## Discussion

As a result of the literature review, it is seen that Nasreddin Hodja and his anecdotes are generally examined in secondary school textbooks. Only one study was found, which examined Nasreddin Hodja and his anecdotes in primary school textbooks. In this study, only textbooks of National Education of the Ministry publication were examined. In this study, it was found that the number and diversity of the anecdotes are sufficient, the anecdotes are used as a tool, and the class level is not taken into account in the selection of the anecdotes. These results are in line with the results of our research.

## Conclusion

Nasreddin Hodja anecdotes are covered in almost all of the books examined in the study. This result is an important result. In addition, Nasreddin Hodja's presence is accompanied via his anecdotes in all books. There is only one text without anecdotes. This text is included in the 2nd grader Turkish textbook of Damla Publisher. In this text, there is information about Nasreddin Hodja 's life. 39 of the 74 anecdotes in the reviewed books are different. According to this result, it can be said that the variety of anecdotes is sufficient. Among these anecdotes, the most used anecdotes are : “Parayı Veren Düdüğü Çalar”, “Kazan Doğurdu”, “Varsın O Yıkansın”, “Ye Kürküm Ye”, “Acemi Bülbül”, “Ya Tutarsa”, “Sen de Haklısın”, “Kuyuya Düşen Ay”, “Elin Ağzı Torba Değil ki Büzesin”, “Yorgan Gitti Kavga Bitti”. When the anecdotes are examined, it is seen that some anecdotes do not have a title. In addition, inconsistencies were observed in some titles as in examples “Bindiği Dalı Kesmek - Oturduğu Dalı Kesmek, Kuyudaki Ay - Kuyuya Düşen Ay, Kazan Doğurur Mu? - Kazan Doğurdu”. This also applies to the name of the character. The character of the anecdotes is presented with the names of "Hoca", "Nasreddin Hoca", and Nasreddin Hoca ". It is a key decision to present Nasreddin Hodja and his anecdotes, as a cultural transmitter, within “Our National Culture” theme. In addition, some anecdotes are presented under the "Nature and the Universe

theme", "Science and Technology theme". This indicates that Nasreddin Hodja can be used in different themes and for different purposes. One significant result here is that the acquisition of Listening / Watching is given less space than others. However, Nasreddin Hodja anecdotes with their educationally rich content are suitable for all learning areas and acquisition. When the anecdotes are examined, it is observed that the anecdotes are used as a tool for other gains rather than their educational role. On this basis, it is understood that the class level is not taken into consideration when choosing Nasreddin Hodja anecdotes. The same anecdotes can be seen in both 1st grader and 4th grader books.

In line with the results of the research, the following suggestions can be offered for future research:

1. The existence of Nasreddin Hodja and her anecdotes can be examined in the books of different publishers.
2. A standard naming study can be made for the anecdotes to be included in the textbooks.
3. It can be tried to determine which anecdotes are appropriate for which class level.
4. It can be examined whether the anecdotes in the textbooks are appropriate for the student level.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmada kullanılan verilerin doküman incelemesi yöntemi ile kitaplardan toplanması nedeniyle etik kurul onayı alınmamıştır.

## Research Article

# STUDENT TEACHERS' BELIEFS ABOUT CORRECTIVE FEEDBACK

## ADAY İNGİLİZCE ÖRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN DÜZELTİCİ GERİBİLDİRİM

Ali REZALOU

Ataturk University, Institute of Educational Science, Erzurum, Turkey  
e-mail: dostayanar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0402-9156

Received: 15.09.2020 Accepted: 29.12.2020

Doi: 10.33418/ataunikkefd.795512

**Atıf/Citation:** Rezalou, A. (2020). Student teachers' beliefs about corrective feedback. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 41,416-430.

### Abstract

This research study compared the student teachers' beliefs about corrective feedback in the EFL learning context in the 2018-2019 academic year, spring semester. The participants (n=180, male=67, female=113) in the EFL learning context completed a 20-item questionnaire dealing with various aspects of feedback. Descriptive statistics were used to identify the frequency of participants' responses with different degrees to different aspects indicated by each item and responses were surprisingly interesting. To determine the effects of gender and grade level factors on choosing items, independent sample t-test and one-way ANOVA were used. The results suggest that student teachers' beliefs about corrective feedback are not mainly influenced by their genders and grade levels. The results demonstrated student teachers perceived explicit and implicit correction, form-focused correction, and clarification requests positively. It was also indicated that self-correction was preferable to teacher correction and peer-correction. Also, oral corrective feedback was preferred to written corrective feedback. As for the timing, it was found that student teachers preferred delayed corrective feedback to immediate corrective feedback. Recasts were perceived as the second commonly used corrective feedback technique by student teachers. The major conclusion that emerged from this study was the EFL student teachers' beliefs about corrective feedback that can be helpful for their initial teaching practices.

**Keywords:** Students teachers' beliefs, corrective feedback, EFL

### Öz

Bu çalışma öğretmen adaylarının 2018-2019 akademik yılında düzeltici geribildirim hakkındaki fikirlerini karşılaştırmıştır. İngilizce Öğretmenliği programında öğrenim gören katılımcılar (n=180, erkek=67, kadın=113), geribildirim çeşitli yönlerini ele alan 20 maddelik bir anketi cevaplamışlardır. Katılımcıların, her bir maddeye verdiği yanıtlar betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi faktörlerinin madde seçimine etkisini belirlemek için ise bağımsız örnekler t-testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının düzeltici geribildirim hakkındaki fikirlerinin cinsiyetlerinden ve sınıf seviyelerinden etkilenmediğini göstermektedir. Sonuçlar öğretmen adaylarının açık ve örtük, form odaklı ve açıklama istekli düzeltmeleri olumlu olarak algıladığını da göstermiştir. Kendi kendine düzeltmenin öğretmen düzeltmesine ve akran düzeltmesine tercih edildiği de bir diğer önemli

sonuç olmuştur. Ayrıca sözlü düzeltici geri bildirim, yazılı düzeltici geri bildirim tercih edilmiştir. Geribildirimler zamanlama açısından incelendiğinde, öğretmen adaylarının gecikmeli düzeltici geribildirim anında düzeltici geribildirim tercih ettikleri görülmüştür. Çalışma kapsamında ayrıca yeniden düzeltme, öğretmen adayları tarafından yaygın olarak kullanılan ikinci düzeltici geribildirim tekniği olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adaylarının fikirleri, düzeltici geribildirim, ELT

## **INTRODUCTION**

There are different definitions of learners' beliefs in language learning. Wenden (1999), defines learners' beliefs as learners' metacognitive knowledge about language learning. Dörnyei and Ryan (2015, p.187), define learners' beliefs as learners' characteristics that are significant and should be taken into account when explaining learning outcomes. They are highly dynamic and depended on some factors like learner's, emotional state, situation and can be changed (Barcelos and Kalaja, 2011). It is important for teachers and learners to have a better understanding of these beliefs.

Although there are many studies that investigated student beliefs in relation to language learning, limited investigations have been conducted to focus on learner beliefs in some important areas of language study such as grammar, pronunciation and vocabulary teaching or learning (Loewen *et al.*, 2009; Simon and Taverniers, 2011). Therefore, there is more need for these types of important and necessary investigations in the language learning area since they can show learners' thoughts about effective instruction that are helpful and useful for improving learning.

The present study aimed to identify Turkish EFL student teachers' beliefs about corrective feedback that is defined as aimed move of any teacher to warn the learner in place of an error (Carroll and Swain, 1993). Knowing learners' thoughts about corrective feedback can help teachers for planning and providing their students' necessary information about accuracy of learners' lexical, grammatical, phonological skills and for considering learners' needs and specific expectations. Error correction can be ineffective or be beneficial for some grammatical structures. Recently, studies have proved the importance and effectiveness of error correction in language learning but there are some obstacles such as teacher inconsistency and unsystematic ways of dealing with errors that prevent error correction from being totally effective. Basturkmen (2012) states if teachers know more about their students' beliefs and preferences, they can understand how to manage unexpected area of teaching such as corrective feedback (CF). If students have understanding of their beliefs about corrective feedback, this may be useful for them to recognize CF and supplied feedback benefits (Basturkmen, 2012). Although studies into students' beliefs about corrective feedback have indicated that students totally see CF favorably, some evidence show some factors like students' language learning and cultural backgrounds have effects on the degree of students' desire for error correction (as cited in Loewen *et al.*, 2009; Schulz, 2001; Yang and Kim, 2011) and preferring the type of CF techniques.

Foreign language setting often has an extensive focus on language form, whereas, in a second language setting, the meaning is prioritized to form (Nassaji and Fotos, 2011). This can affect the approaches that teachers choose to CF for addressing every error. Horwitz (1990) and Nunan (1989) stated language learners have the expectation to get feedback in relation to the grammaticality of their interactions that may be resulted in any possible mismatch between teachers' and students' beliefs system. This can be harmful to foreign language learning and can decrease students' motivation. In this paper, the

researcher's main purpose is to provide some essential information in regard to corrective feedback types and analyzing their effects on the foreign language learning process by referring their effectiveness or ineffectiveness. To understand and clarify the effect of context on EFL learners' perceptions about CF, this research firstly identified and secondly compared EFL student teachers' beliefs about CF techniques generally and specifically.

### **Literature Review**

In the process of language learning and acquisition, corrective feedback has an important role. Especially, corrective feedback provides opportunity for language teachers to provide information about students' production accuracy that helps learners to raise their awareness of second language input. According to Ellis (2006), corrective feedback techniques can be divided into two types: first, input-providing and second output-pushing. The first one includes CF techniques (recasts and explicit correction) and provides a target form for correction of an error. The second category of CF techniques warns learners in place of an error and push them for recognizing the purposeful corrective behind the CF and for self-correcting (prompts). These two categories have special effectiveness but prompt generate more learning in compared to recast in the context of learning (Ammar and Spada, 2006; Lyster, 2004).

Horwitz (1987, 1988) introduced learners' beliefs into the second language literature for the first time. He studied the relationship between language learners' attitudes and their second language outcomes and stated that various linguistic, and cultural backgrounds are effective in presenting certain beliefs about language learning. Loewen et al. (2009) studied 754 foreign and second language learners' beliefs about the role of grammar instruction and error correction. Their questionnaire mainly focused on special parts such as the efficacy, role, and importance of grammar, but giving lesser weight to error correction. Learners and teachers have different views about CF. Overall, teachers in compare to the learners tend to provide fewer corrections.

Schulz (1996) in his study, compared 824 American FL students and 92 teachers' responses. His findings showed that although each group emphasized on the importance of correction on written errors similarly, their beliefs about oral feedback varied unbelievably and all students strongly preferred using feedback for spoken errors (90%), but it was not important for most of the teachers (70%). With paying attention to the role of context in learning, limited studies were conducted to understand learners' feedback preferences in different settings. The best example of this is the study conducted by Loewen *et al.* (2009). In their study, there is an attempt for reporting English learners' beliefs mainly Korean and Chinese that negatively perceived the corrective feedback and accuracy in grammar. Nearly, 81% of English learners of foreign languages (e.g., Arabic, Chinese, Spanish) preferred feedback and emphasized the need for grammatical accuracy in language learning.

Lastly, there are not more studies in relation to learners' beliefs about specific CF techniques. Based on the findings, some language learners emphasized correcting their errors through prompts (Yoshida, 2008) and other learners especially high level learners preferred recasts techniques (Brown, 2009). Lyster *et al.* (1999), stated that corrective feedback on errors could be provided in different ways. Hence, researchers still face the dilemma of choosing effective CF techniques in the classroom setting. It is not easy to make a decision for choosing the best feedback type for all contexts. Therefore, there are still debates over what sorts of CF are more effective in the classroom setting. In fact, it is not available any 'ideal corrective feedback recipe' (Gu nette, 2007). Since the

numerous variables mediate feedback effectiveness, research examining corrective feedback effectiveness is still inconclusive (Lyster and Saito, 2010; Russell, 2009). Since learners' responses types to corrective feedback are different, Ellis (2009) and Lyster and Saito (2010) recommend us that a wide sort of corrective feedback techniques to the particular learners' cognitive, and affective needs should be adapted and adjusted flexibly by the teachers. By considering the above-mentioned points, the researcher attempted to respond to three questions in this study:

Research question 1. What do EFL student teachers believe about corrective feedback?

Research question 2. Do EFL student teachers' beliefs about corrective feedback differ significantly according to their gender?

Research question 3. Do EFL student teachers' beliefs about corrective feedback differ significantly according to their grade level?

## **METHOD**

### **Participants**

The current study was conducted at the English Language Teaching Department, Faculty of Education, Atatürk University, Turkey in the 2018-2019 academic year. A total of 180 EFL student teachers from the first-year, second-year, third-year, and fourth-year (113 females, 67 males, mean age: 21 years) participated in the present study. All subjects were ELT students that were enrolled in a four-years teacher education program to become EFL teachers in the future.

### **Data Collection Instrument and Procedure**

The participants completed a closed-ended questionnaire that consisted of 20 items about corrective feedback. This survey examined the EFL student teachers' beliefs about corrective feedback in the FL classroom setting. In this study, the researcher used "EFL student teachers' beliefs about corrective feedback" questionnaire ( $r=0.88$ ) that was developed by Karavas-Doukas (1996) and was adapted by Agudo (2014). The participants were asked to express their intended responses to the statements through a five point Likert scale from 1=strongly disagree to 5=strongly agree.

### **Data Analysis**

In this part, the researcher analyzed the main findings of obtained data considering research questions. Due to the Shapiro-Wilk ( $W(180)= 0.98$ ,  $p= 0.157$ ) test, it was determined that data showed normal distribution. Therefore, the researcher used parametric tests in data analysis process. To respond to the first question of the study, descriptive statistics, frequency analysis, for the second and third research questions respectively an independent samples t-test and one-way ANOVA were used by the researcher.

## **RESULTS**

To answer the first question, the number of respondents who expressed their agreement or disagreement to different degrees for each item in the survey was quantified and then these responses were analyzed. The results of the data analysis and percentages on an item basis are as follows:

Table 1.  
*Frequency of EFL Student Teachers' Beliefs About Corrective Feedback*

|    | Items  | Strongly Disagree (%) | Disagree (%) | Undecided (%) | Agree (%) | Strongly Agree (%) |
|----|--|-----------------------|--------------|---------------|-----------|--------------------|
| 1  | Grammatical correctness is the most important criterion by which language performance should be judged.  | 8.3                   | 28.3         | 21.7          | 37.2      | 4.4                |
| 2  | Form-focused correction helps students to improve their grammatical knowledge.   | 2.8                   | 2.8          | 18.9          | 63.9      | 11.7               |
| 3  | Teachers' feedback must focus on the appropriateness and not in the linguistic form of the student's speech (oral or written).   | 5.0                   | 26.1         | 31.1          | 26.7      | 11.1               |
| 4  | Since errors are a normal part of learning, much correction is a waste of time.  | 5.6                   | 20.0         | 22.8          | 35.0      | 16.7               |
| 5  | If grammatical errors are not corrected, this will result in imperfect learning.   | 3.9                   | 8.3          | 10.0          | 53.3      | 24.4               |
| 6  | Teachers should correct all the grammatical errors students make.  | 11.1                  | 28.9         | 26.7          | 25.0      | 8.3                |
| 7  | Teachers should only correct some mistakes students make in order not to discourage them.  | 3.9                   | 16.1         | 15.6          | 45.6      | 18.9               |
| 8  | All grammatical errors should be corrected in the students' written work.  | 3.3                   | 11.7         | 11.7          | 51.1      | 22.2               |
| 9  | Teachers should let the learners self-correct rather than correct the errors themselves.   | 3.3                   | 9.4          | 11.1          | 50.6      | 25.6               |
| 10 | Teachers should prompt their learners to self-correct.   | 0.6                   | 4.4          | 13.9          | 52.2      | 28.9               |
| 11 | Self-correction reduces the stress and anxiety among learners.   | 0.6                   | 2.8          | 13.9          | 45.6      | 37.2               |
| 12 | Peer-correction is more facilitative than teacher correction.  | 2.8                   | 8.9          | 32.2          | 36.1      | 20.0               |
| 13 | Peer-correction brings less anxiety in comparison to teacher correction.   | 1.7                   | 6.1          | 21.1          | 44.4      | 26.7               |
| 14 | Teachers should reformulate students' errors by correcting the erroneous part themselves and give them as corrective feedback.   | 1.1                   | 3.3          | 21.1          | 55.0      | 19.4               |
| 15 | Telling the learner there is an error and vocally stressing the correct form helps learners notice the difference between what they know, and what they don't know in a L2/FL. | 0.0                   | 2.8          | 22.2          | 55.0      | 20.0               |
| 16 | Teachers should give metalinguistic feedback, i.e. use grammatical terms such as past, present, future, adjective, verb...in their corrective feedback.                        | 1.7                   | 3.9          | 25.0          | 55.0      | 14.4               |

|    |   |      |      |      |      |      |
|----|---|------|------|------|------|------|
| 17 | Teachers should ask for clarification when an error arises through clarification requests such as ‘I don’t know what you mean.’ | 1.1  | 6.7  | 26.1 | 49.4 | 16.7 |
| 18 | Teachers should correct all the learners’ errors immediately after the error has been made.                                     | 14.4 | 26.1 | 27.8 | 25.0 | 6.7  |
| 19 | Teachers should postpone their error correction to the end of the class.  | 15.6 | 24.4 | 25.0 | 28.3 | 6.7  |
| 20 | Teachers should provide learners with oral rather than written corrective feedback.   | 2.2  | 14.4 | 40.6 | 31.7 | 11.1 |

Looking at data presented in Table 1 we can see there is a high level of agreement (strongly agree and agree) in several statements. Thus, while 41.6% of the respondents expressed their disagreement with the idea that language performance should be mainly judged on grammatical correctness (item1), by contrast, we can see nearly 75.6% of the participants remarked their agreement about the importance and effectiveness of form-focused correction for improvement of grammatical accuracy (item 2).

Current views on second and foreign language teaching methodology put emphasis on the importance of form-focused instruction within the communicative perspective since a lack of focus on the form can produce permanent errors. In this regard, nearly half of the respondents (51.7%) expressed that over-correction was a waste of time (item 4), but nearly more than two-thirds of the participants (77.7%) thought that error treatment was necessary and helpful. It can be understood if the errors were left uncorrected; this would likely result in imperfect learning (item 5).

In relation to the argument about whether errors should be corrected or not the results are interesting. While only one-third of the participants (33.3%) expressed their agreement on the necessity of correcting all grammatical errors (item 6), nearly two-thirds of the respondents (64.5%) thought, in contrast, that only some mistakes should be corrected in order not to discourage students (item 7). However, the majority of the participants (namely, 73.3%) recognized and emphasized correcting all grammatical errors in the students’ written work (item 8).

To answer the issue: who should do the correcting? The results revealed that 76.20% of the respondents expressed their agreement on the effectiveness of self-correction in comparison to teacher- correction (item 9) and nearly more than half of the participants (56.1%) thought that peer-correction is more efficient than teacher-correction (item 12). Furthermore, a high percentage of participants (82.8%) believed that self-correction would make a better contribution to reducing learners’ stress and anxiety (item 11) in opposition to peer-correction (71.1%) (item 13). In this way, most participants (namely, 81.10%) thought that self-correction should be encouraged among students (item 10). In other words, the resulting data suggest that self-correction seems to be preferable to teacher correction and peer-correction.

Regarding the corrective feedback strategy type which is the most effective, we can see that more than half of the respondents similarly preferred explicit and implicit strategies. In other words, more than two-thirds of the participants (namely, 75.00%) agreed on explicit correction (item 15), and this followed by metalinguistic explanations (statement 16) which also received a high percentage (69.4%), recasts (74.4% — item 14) and clarification requests (66.1% — item 17). Therefore, the results reveal that explicit



corrective feedback strategies received high levels of acceptance for at least this sample of the population.

With regard to the best timing for corrective feedback, we can see similar results. While nearly one-third of the respondents (31.7%) highlighted their agreement with the choice of immediate correction of the students' erroneous utterances (item 18), similarly 35.0% of the participants preferred delaying the correction to the end of the class (item 19). Consequently, it can be concluded that delayed corrective feedback seems to be preferable to immediate corrective feedback. It must also be added that specifically 42.8% of the respondents preferred oral to written corrective feedback (item 20) and 37.8% of participants emphasized the teachers' focus on the appropriateness (oral or written) (item 3).

Table 2.

*The Effect of Gender Factor on Preferring Items*

| Gender | N   | $\bar{X}$ | SS  | sd   | t     | p    |
|--------|-----|-----------|-----|------|-------|------|
| Male   | 67  | 3.53      | .24 |      |       |      |
| Female | 113 | 3.58      | .33 | .177 | -.977 | .330 |

In response to the second question, an independent samples t-test ( $t = .97$ ,  $df = 177$ ,  $p = 0.330$ ) was conducted between males and females to compare their beliefs about corrective feedback. As indicated in Table 2 there was not a significant difference between males' and females' beliefs about corrective feedback. Therefore, based on the result, we can not see the impact of gender factor on expressing student teachers' beliefs.

Table 3.

*The Effect of Grade Level Factor on Preferring Items*

| Dimension           | Grade I | N   | $\bar{X}$ | SS  | F    | p    |
|---------------------|---------|-----|-----------|-----|------|------|
| Corrective feedback | A       | 68  | 3.5       | .27 | .723 | .540 |
|                     | B       | 23  | 3.4       | .32 |      |      |
|                     | C       | 42  | 3.6       | .34 |      |      |
|                     | D       | 47  | 3.5       | .29 |      |      |
|                     | Total   | 180 | 3.5       | .30 |      |      |

To answer the third question, as shown in table 3 the results indicated that there was not a statistically significant difference between grade levels (class) of student teachers in beliefs about corrective feedback as determined by one-way ANOVA ( $F = .723$ ,  $p = .54$ ). Thus, we did not see the impact of grade-level factor on preferring any type of corrective feedback. Regarding the second and the third question in this study, we can conclude that the gender and grade level of student teachers had not affected expressing their beliefs about corrective feedback.

## DISCUSSION

The main purpose of the current study was to identify and manage a variety of CFs techniques in EFL classroom from the student teachers' perspectives. For such intentions, the study investigated the topic of "Corrective Feedback" from the perspective of a sample of EFL learners. Despite the students' learning contexts, the results suggest

that these English learners understand the importance of corrective feedback and the types of error correction techniques they want to be used in the classroom. In addition, learners can distinguish various corrective feedback techniques like recasts and prompts. From one side, they have expectations from the teacher to prepare the correct form in response to errors and from other side they do self-correction that is prompted by teachers' cues, comment, and linguistic information in their language learning processes.

The importance of corrective feedback in language learning cannot be neglected. As reported in some previous researches, in general learners prefer correcting their errors rather than ignoring them. In fact, this is true in two different contexts: second language learning context (as cited in Cathcart and Olsen, 1976; Chenoweth, Day, Chun, and Luppescu, 1983; Jean and Simard, 2011) and similarly in foreign language learning context. In this study that was conducted in the EFL context more than two-thirds of the participants (77.7%) thought that error treatment was necessary and helpful. It means that the errors should not be left uncorrected; otherwise, this would likely result in imperfect learning (item 5).

Another interesting similarity is that specifically 42.8% of the respondents preferred oral corrective feedback to written corrective feedback (item 20). In Quebec we can see this opinion easily among ESL learners, 54% of learners desired to correct oral errors every time and nearly 41% of learners expressed the necessity of feedback only in the situation that they cannot understand by themselves (Jean and Simard, 2011, p. 474). According to some researchers' suggestions, learning in the second language environment is more influential in predicting positive attitudes toward teaching grammar, and CF (Schulz, 2001). As presented by Loewen *et al.* (2009), ESL learners immersing in the target language learning context, had more attention to communication and had negative attitudes towards learning grammar, corrective feedback and were not really worried about accuracy. On the other hand, EFL students (learning Arabic, Chinese, or other foreign languages in USA) were completely dependent on grammar learning and receiving corrective feedback and had positive attitudes toward grammar and CF. Results of the current study indicate that language learning background played a major role in EFL learners' reliance on learning grammar rules and receiving CF. In this study, nearly 75.6% of the participants expressed the importance and effectiveness of form-focused correction for improvement of grammatical accuracy (item 2). Additionally, the majority of the participants (namely, 73.3%) recognized correcting all grammatical errors in the students' written work (item 8).

The results of the current study revealed that 76.20% of the participants expressed the effectiveness of self-correction in comparison to teacher- correction (item 9). Nearly more than half of the participants (56.1%) showed their agreement adversely that peer-correction is more efficient than teacher-correction (item 12). Furthermore, a high percentage of participants (82.8%) believed that self- correction would make a better contribution to reducing learners' stress and anxiety (item 11) as opposed to peer-correction (71.1%) (item 13). In this way, most participants (namely, 81.10%) thought encouraging self-correction among students (item 10). These results are in line with Yoshida's (2008) study in which the seven Australian learners of Japanese emphasized self-correct instead of correcting errors by recasts. Also, we can see this case in the other study (Mohamed Hassan Mohamed, 2011). Participants of the study were 25 French teachers and 175 French learners in Egypt. His findings indicated that teachers preferred recast techniques for correcting their students' spoken errors, but conversely, the students favored prompt instead.

The participants also expressed a preference for recasts. The reason for preferring recasts may be for being the only method to address students' errors in the classroom context, or in the situation that there is not any correction as the desired corrective feedback technique. The current study results indicated that recasts received a high percentage (74.4% - item 14) of learners as the second commonly used CF technique in this study. In line with the results of this study, in researches in different contexts and languages (Lochtman, 2002; Lyster and Ranta, 1997; Panova and Lyster, 2002; Sheen, 2004, 2006; Slimani, 1991), recasts have been defined as the best CF method.

According to the results, the explicit correction technique was perceived positively by participants since they think teachers through explicit correction indicated clearly the errors and then presented appropriate explanations for identified errors. This is in line with many studies. According to Ellis, Loewen, and Erlam (2006), explicit error correction produces more effective results. Lee (2013), by examining learners' and teachers' feedback preferences found that learners expressed getting explicit feedback during the conversation. Rassaei (2013), focusing on students' perceptions in regard to explicit correction and recasts, stated that participants had positive perceptions of explicit correction. Reviewing all mentioned studies, similarly, this study indicated that student teachers had a positive perception of explicit correction.

The other important side of findings in this study is about clarification requests. The results revealed that more than half of the students (66.1% - item 17) had positive beliefs about clarification requests. Similar studies demonstrated a clarification request as one of the most preferred feedback type (Panova and Lyster, 2002). As Ammar and Spada (2006) concluded in the other study, clarification request is more influential in comparison to explicit correction and recasts since it provides an opportunity for the learner to perform self-correction.

Meta-linguistic feedback as an effective technique has provided positive results in many studies. The findings of Rassaei and Moinzadeh's (2012) study on learners' perceptions of recasts and metalinguistics feedback are the best evidence of producing more accurate sentences by learners when they receive meta-linguistic feedback. Therefore, they preferred receiving metalinguistic feedback to recasts feedback. It should be mentioned that in this study metalinguistic explanations (statement 16) received a high percentage (69.4%).

The timing of CF is a controversial topic. Different scholars have put forward different approaches. Long (1997) recommends delayed feedback for teachers to prevent interrupting the communication flow, but Doughty (2001) emphasizes providing immediate feedback for teachers to give learners the opportunity for comparing the erroneous form with the correct form. In any case, there is not a focus on this topic from the learners' perspectives for timing of CF. Regarding the classification of immediate and delayed feedback, the results showed that nearly 31.7% of respondents preferred immediate correction of the students' erroneous utterances (item 18) and 35.0% of the participants preferred delaying the correction to the end of the class (item 19). Therefore, it can be concluded that delayed corrective feedback seems to be preferable to immediate corrective feedback in this study. There is a parallelism between the findings of the current study and Zhang and Rahimi's (2014) study that demonstrated highly preference of receiving feedback by learners after finishing their utterances. In fact, immediate feedback is perceived negatively by learners because the interruptions by teachers discourage learners to participate in further activities.

In relation to the effects of gender factor on preferring CF techniques, some researchers (e.g., Bernat and Lloyd, 2007; Rifkin, 2000; Tercanlioğlu, 2005) have argued that not only gender but other factors such as age, context, personality, intelligence, motivation, anxiety, self-efficacy, and many others, can affect expressed beliefs. In addition, currently, we can not see more studies that investigated male and female beliefs about language learning, and the results are not consistent. Jean and Simard (2011) in their study, tried to measure the impact of gender on a specific area of language learning. They found that the females were more receptive to grammar instruction and error correction than the males. In the current study, we did not see the impact of gender factor on preferring CF techniques.

There is evidence that learners with different proficiencies prefer types of CF strategies in different ways. According to Ammar and Spada's (2006) study conducted for young English learners in Quebec, the feedback effectiveness depended mostly on the student's proficiency level. Based on the findings of their study, high-level students benefited equally from prompts and recast techniques, but low-level students preferred more prompts to recasts. In a similar way, Brown's (2009) study of older learners revealed that learners with high proficiency preferred implicit feedback types that promoted self-correction among old learners. Also, there is evidence that language learning experience can affect learners' beliefs in the language learning process (Banya and Chen, 1997, cited in Bernat and Lloyd, 2007). The findings of the current study showed that grade level factor did not have an impact on preferring any type of CF. Thus, the result is not in line with the mentioned studies. Finally, we can conclude that the gender and grade level of student teachers were not effective in expressing their beliefs about corrective feedback.

## **CONCLUSION AND SUGGESTIONS**

In this study, EFL student teachers' thoughts about the effectiveness of corrective feedback were revealed. Summarizing the results, we can say that form-focused correction, especially in the students' written work is needed for improvement of grammatical accuracy. In this study, the findings showed that students should be encouraged to self-correction when they make errors. In other words, it seems that self-correction was preferable to teacher correction and peer-correction. Additionally, the results indicated that explicit corrective feedback techniques received high levels of acceptance for this sample of the population in the current study. Concerning timing for corrective feedback, delayed corrective feedback was preferable to immediate corrective feedback. Besides, this study found evidence of the emotional influence derived from the corrective feedback process which makes learners find oral corrective feedback more preferable than the written corrective feedback.

This paper also invites teacher educators to consider how EFL student teachers' beliefs have an influence on the process of learning to teach, their professional identity and classroom instructional decisions and actions. Accordingly, influencing students' beliefs about foreign language (FL) learning and teaching today should become a primary goal of the FL teacher education system to improve FL language pedagogy. Caution should be considered for generalizing the current findings beyond this research population sample, or other wider populations. Considering the limited size of the current study and findings evidently, replication on a larger sample and in different teaching contexts is necessary. For conducting future studies in this field, a larger number of participants and the inclusive questionnaires containing open-ended questions in the research instrument can also be considered. In addition, other research instruments such

as interviews can be used for gathering additional data. Despite the importance of researching EFL student teachers' beliefs in the field of FL teaching, few studies have been conducted so far to explore their beliefs about the effectiveness of corrective feedback (Baleghizadeh and Rezaef, 2010). Further research is actually needed to investigate the connection between teachers' expressed thoughts and their observed instructional practices in the classroom.

In addition, more longitudinal studies of language teacher cognition in both pre-service and in-service teacher education contexts are actually needed (Borg, 2003). Another aspect of this study that can be highly hopeful is that the student teachers' beliefs can be compared to more experienced teachers' beliefs about different areas of language learning and teaching. There has been little research into the extent to which teacher education does actually impact in some ways on the beliefs of prospective teachers. Therefore, future studies might also examine how teacher training courses may shape or modify the prospective teachers' beliefs concerning other areas of language instruction. Finally, these studies should be carried out among other age groups, and target languages.

## REFERENCES

- Ammar, A. and Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574.
- Agudo, J. (2014). "Beliefs in learning to teach: EFL student teachers' beliefs about corrective feedback." In *English as a foreign language teacher education*. Leiden, The Netherlands: Brill | Rodopi.
- Baleghizadeh, S. and Rezaef, S. (2010). Pre-service teacher cognition on corrective feedback: A case study, *Journal of Technology and Education* 4(4), 321-327.
- Barcelos, A.M.F. and Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. *System*, 39(3), 281-289.
- Basturkmen H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Bernat, E. and Lloyd, R. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, 79-91.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2), 81-109.
- Brown, A. (2009). Students and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.
- Carroll, S. and Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Cathcart, R.L. and Olsen, J.E.W.B. (1976). Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors. In J.F. Fanselow and R.H. Crymes (Eds.), *On TESOL '76* (pp. 41-53). Washington, DC: TESOL.
- Chenoweth, N.A., Day, R.R., Chun, A.E. and Luppescu, S. (1983). Attitudes and preferences of ESL students to error correction. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 79-87.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-57). Cambridge: Cambridge University Press.

- Dörnyei, Z. and Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York, NY: Routledge.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19, 18-41.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development, *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Ellis, R., Loewen, S. and Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing, *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language teaming. In A.L. Wenden and J. Robin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-132). London, England: Prentice-Hall.
- Horwitz, E.K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E.K. (1990). Attending to the affective domain in the foreign language classroom. In S. Magnan (Ed.), *shifting the instructional focus to the learner* (pp. 15-33). Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury, VT.
- Kalaja, P. and Barcelos, A.M.F. (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Karavas-Doukas, E. (1996). Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach, *ELT Journal*, 50(3), 187-198.
- Lee, E.J. (2013). Corrective feedback preferences and learner repair among advanced ESL students. *System*, 41, 217-230.
- Lochtman, K. (2002). Oral corrective feedback in the foreign language classroom: How it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 271-283.
- Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. and Chen, X. (2009). Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93, 91-104.
- Long, M.H. (1997). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie and T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts on form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R. and Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-61.
- Lyster, R., P. M. Lightbown and N. Spada (1999). A response to Truscott's 'What's wrong with oral grammar correction'?, *Canadian Modern Language Review* 55 (4): 457-467.
- Lyster, R. and Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265-302.
- Mohamed Hassan Mohamed, R. (2011). *Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte* (Unpublished doctoral dissertation), University of Montreal.

Rezalou, A. (2020). Student teachers' beliefs about corrective feedback.

- Nassaji, H. and Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating Form- Focused Instruction in communicative context*. London, England: Routledge.
- Nunan, D. (1989). Hidden agendas: The role of the learner in programme implementation. In R. Johnson (eE.), *The second language curriculum* (pp. 176-186). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Panova, I. and Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595.
- Rassaei, E. (2013). Corrective feedback, learners' perceptions, and second language development. *System*, 41, 472-483.
- Rassaei, E. and Moinzadeh, A. (2012). Effects of recasts and metalinguistic corrective feedback on the acquisition of implicit and explicit L2 knowledge. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 2(1), 144-156.
- Rifkin, B. (2000). Revising beliefs about foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 33(4), 394-420.
- Schulz, R.A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364.
- Schulz, R.A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA — Columbia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263-300.
- Sheen, Y. (2006). Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. *Language Teaching Research*, 10(4), 361-392.
- Simon, E. and Taverniers, M. (2011). Advanced EFL learners' beliefs about language learning and teaching: A comparison between grammar, pronunciation, and vocabulary. *English Studies*, 92(8), 896-922.
- Slimani, A. (1991). Evaluation of classroom interaction. In C. Anderson and A. Berretta (Eds.), *Evaluating second language education* (pp. 197-220). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tercanlioğlu, L. (2005). Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(31), 145- 162.
- Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27, 435-441.
- Yang, J.S. and Kim, T.Y. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: a qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39(3), 325-334.
- Yoshida, R. (2008). Teachers' choice and learners' preference for corrective-feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.
- Zhang, L.J. and Rahimi, M. (2014). EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System*, 42, 429-439.

## Genişletilmiş Özet

### Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, farklı düzeltici geribildirim (DG) türlerinin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkilerini çeşitli yönlerden analiz etmektir.

### Yöntem

Bu amaçla araştırma kapsamında ilk olarak İngilizce öğretmeni adaylarının belirli geri bildirim tekniklerine ilişkin fikirleri belirlenmiş ve akabinde karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verileri, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği programında 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Çalışmaya birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftan (113 kız, 67 erkek, yaş ortalaması: 21) toplam 180 İngilizce öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcılara, düzeltici geribildirimle ilgili 20 maddeden oluşan kapalı uçlu bir anket uygulanmıştır. Bu anket ile İngilizce öğretmeni adaylarının yabancı dil sınıf ortamında düzeltici geribildirim hakkındaki fikirlerini araştırılmıştır. Normal dağılım gösteren verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ilk araştırma sorusuna yanıt bulmak için betimsel istatistikler, frekans analizi; ikinci ve üçüncü araştırma soruları için sırasıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

### Bulgular, Tartışma ve Sonuç

Katılımcıların çoğu form odaklı düzeltmenin etkililiği konusunda hemfikir olduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların üçte ikisinden fazlası hata düzeltilmesinin gerekli ve yardımcı olduğunu düşünmektedir. Hataların düzeltilmesi gerekip gerekmediği konusunda katılımcıların yalnızca üçte biri tüm dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi gerektiğini kabul ederken, yanıt verenlerin yaklaşık üçte ikisi bunun tersine, öğrencilerin cesaretini kırmamak için sadece bazı hataların düzeltilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların çoğunluğu yazılı çalışmalarda tüm dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların üçte ikisi öğretmen düzeltmesine kıyasla kendi kendine düzeltmenin etkililiği konusunda hemfikir olduklarını belirtirken yine yarısından fazlası ise, akran düzeltmesinin öğretmen düzeltmesinden daha etkili olduğu fikrine katılmamıştır. Buna rağmen, çoğu katılımcı öğrencilerin kendi kendini düzeltmesinin teşvik edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde katılımcıların üçte ikisinden fazlası açık düzeltme konusunda hemfikirdir. Bu bulgulardan hareketle, açık düzeltici geribildirim stratejilerinin, en azından, bu örneklem için yüksek düzeyde kabul gördüğü söylenebilir. Düzeltici geribildirim zamanlamasıyla ilgili olarak da benzer sonuçlar görülmektedir. Çalışmaya katılanların yaklaşık üçte biri öğrencilerin hatalı ifadelerinin derhal düzeltilmesi gerektiğine katıldıklarını vurgularken, katılımcıların çoğu düzeltmeyi sınıfın sonuna kadar ertelemeyi tercih etmiştir. Buradan hareketle, gecikmiş düzeltici geribildirim, anında düzeltici geri bildirim tercih edilebilir görüldüğü sonucuna varılabilir. Ayrıca, katılımcılar yazılı düzeltici geribildirim yerine sözlü geri bildirim tercih etmişlerdir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü soruları ile araştırılması amaçlanan cinsiyet ve sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının düzeltici geribildirim hakkındaki fikirlerini ifade etmelerinde bir etkisi olup olmadığı sorusunun yanıtı ise bu değişkenlerin DG üzerinde önemli bir etkisinin olmadığıdır. Düzeltici Geribildirim konusunu Türk İngilizce öğrencileri perspektifinden



araştıran bu çalışmanın bulguları DG'in önemli olduğunu ve hata düzeltme türleri arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Özetle öğrencilerin çeşitli DG tekniklerinin farkında oldukları görülmüştür. Öğrenciler, bazen öğretmenden bir hataya yanıt olarak doğru formu sağlama beklentileri varken bazen de öğretmenden gelecek bir ipucu, yorum veyahut da cesaretlendirici bir söz ile kendi kendini düzeltme becerisine sahiptirler. Benzer olarak önceki araştırmalar da öğrencilerin genellikle hatalarının göz ardı edilmek yerine düzeltilmesini tercih ettiklerini göstermiştir. Böylece bu netice çalışmamız kapsamında bir kez daha doğrulanmıştır. Tüm bu sonuçlar hataların düzeltilmeden bırakılmaması gerektiği anlamına gelir, aksi takdirde bu muhtemelen kusurlu öğrenmeye neden olur. Katılımcılar ayrıca yeniden düzeltme tekniğini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. DG tipi olarak yeniden düzeltme tercihi, katılımcıların sınıftaki hatalarını ele almak için tek yöntem olarak veya düzeltmenin olmaması durumunda istenen DG tekniği olarak görülebilir. Bu çalışmada yeniden düzeltme tekniğinin yaygın olarak kullanılan ikinci DG tekniği olduğu da bir başka sonuç olarak karşımıza çıkmıştır. Çalışmanın diğer bir önemli bulgusu ise açıklama talepleridir. Öğrencilerin yarısından fazlasının açıklama talepleri konusunda olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Meta-dilbilimsel geribildirim tekniğinin etkililiği, olumlu sonuçlar elde edilmiş birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmada da dilbilimsel açıklamaların yüksek bir kabul düzeyi aldığı görülmüştür. Diğer yandan düzeltici geribildirim zamanlaması da tartışmalı bir konudur ve bu çalışmada, gecikmiş düzeltici geri bildirim, acil düzeltici geri bildirim tercih edildiği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin ifadelerini bitirdikten sonra geribildirim almayı daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Günümüzde dil öğrenimiyle ilgili erkek ve kadın görüşlerini araştıran yeterli sayıda araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile cinsiyet değişkeninin DG tekniklerinin tercih edilmesi üzerinde herhangi önemli bir etkisinin olmadığı da görülmüştür. Bu çalışma aynı zamanda öğretmen eğitimcilerinin, İngilizce öğretmeni adaylarının DG hakkındaki fikirlerinin öğrenme sürecini nasıl etkilediğini ve böylece onların sınıftaki öğretim kararlarını ve eylemlerini nasıl alabileceklerini anlamalarına yardımcı olacaktır. Zira öğrencilerin bugün yabancı dil öğrenme ve öğretme konusundaki fikirlerini etkilemek, yabancı dil pedagojisini geliştirmek, yabancı dil öğretmeni eğitim sisteminin birincil hedefi haline gelmelidir. Son olarak, bu alanda yapılacak ilerdeki çalışmalar için, daha fazla sayıda katılımcı düşünülebilir. Ek olarak, açık uçlu sorular içeren anketler, görüşmeler gibi diğer araştırma araçları da farklı veri toplamak için kullanılabilir. Bu tür çalışmalar yabancı dil alanı adına umut verici olabilir çünkü öğretmen adaylarının fikirleri, farklı dil öğrenme ve öğretme alanlarına ilişkin daha deneyimli öğretmenlerin fikirleri ile karşılaştırılabilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalar, öğretmen yetiştirme kurslarının, öğretmen adaylarının diğer dil öğretim alanlarına ilişkin fikirlerini nasıl şekillendirebileceğini veya değiştirebileceğini de inceleyebilir. Son olarak, öğretmen adaylarının DG hakkındaki fikirlerine ilişkin gelecekteki çalışmalar diğer yaş gruplarını ve hedef dilleri araştırmalıdır. DG fikirleri ile öğrenme sonuçları arasındaki herhangi bir bağlantı da dikkate alınmalıdır.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## **Derleme**

# **SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL OLAYLAR**

## **CURRENT EVENTS IN SOCIAL STUDIES TEACHING**

**Tuğba SÖMEN**

Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye  
e-posta: tugbasomen@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5436-9300

Başvuru Tarihi: 01.10.2020

Yayına Kabul Tarihi: 26.11.2020

Doi:10.33418/ataunikkefd.803302

**Atıf/Citation:** Sömen, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olaylar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 431- 447.

## **Öz**

Sosyal bilgiler dersi, çevresinde olup biten olaylara duyarlı, yaşanan problemlerin farkında olan ve onlara bir çözüm yolu üretebilen, sorumluluklarının bilincinde, iyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir derstir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için öğrencilerin farkındalıklarını geliştirecek kaynaklara yer verilmesi önemlidir. Bunlardan biri de güncel olaylardır. Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olaylara yer verilmesi ile öğrenciler, çeşitli kaynaklardan edindikleri güncel olaylarla ilgili bilgileri arkadaşlarıyla tartışabilir, analiz edebilir ve değerlendirebilirler. Güncel olayların öğretimi sırasında yapılabilecek etkinlikler ve kullanılacak materyallerin hazırlanmasında öğrencilerin aktif olarak rol alması gerekmektedir. Bilindiği üzere aktif katılım öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada kilit rol üstlenmiştir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir öğretim ortamı, sosyal bilgiler dersinin amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olacaktır. Bu çalışmada öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilen, güncel olayların sosyal bilgiler dersinde kullanımı konusu ele alınmıştır. Çalışmada güncel olaylarla ilgili temel bilgilere, güncel olayların öğretim sürecinde kullanılmasının faydalarına, güncel olayların öğretiminde benimsenen yaklaşımlara, güncel olayların sosyal bilgilerde kullanımı esnasında uygulanabilecek etkinliklere ve kullanılabilir materyallere ve son olarak da sosyal bilgilerde güncel olayların öğretimine yönelik geliştirilen etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Güncel olay, Güncel olay öğretimi, Sosyal bilgiler dersi

## **Abstract**

Social Studies course aims to raise good and responsible citizens who are sensitive to the events happening around them and who are aware of the problems and can find a solution for them. In order to achieve this goal, it is important to include resources that will improve students' awareness. One of them is current events. Through the inclusion of current events in social studies teaching, students can discuss, analyse and evaluate information about current events they have obtained from various sources with their friends. Students should take an active role in the preparation of activities and materials which can be conducted and used during the teaching of current events. As is known, active participation has played a key role in increasing the permanence of learning and knowledge. A teaching environment where students will learn by doing and experiencing will help Social Studies course achieve its goals. In this study, the issue of the use of current events in Social Studies course, which is carried out with the active participation of students, is discussed. In the study, basic information about current events, benefits of using current events in the teaching process, approaches adopted in teaching current events, activities and materials, which can be applied and used in Social Studies course, and examples of activities developed for teaching current events in social studies course are included.

**Keywords:** Current events, Teaching current events, Social Studies Course

## GİRİŞ

Sosyal bilgiler dersi bireyleri hayata hazırlayan, toplumsal konuları bünyesinde içerik olarak barındıran, düşünme becerilerine sahip ve demokratik yaşamı benimsemiş iyi vatandaşlar olarak yetiştirmeleri için onlara gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırmayı amaçlayan çok disiplinli bir derstir. Sosyal bilgiler, geçmişle günümüz arasında bağ kurabilen, çevresinde yaşanan sorunların bilincinde olan, bu sorunlara çözüm yolu üretebilen ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinen temel derslerden biridir (Doğanay, 2005; Safran, 2014; Sönmez, 2005; Sözer, 1998). Sosyal bilgiler dersinin bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öğrencilerin günlük olaylardan ve çevresinde olup bitenlerden haberdar olması gerekmektedir. İşte bu noktada sosyal bilgiler dersinde yer verilecek olan “güncel olaylar” önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin içinde yaşadıkları çevrede olup biten olaylarla alakadar olması ve bu olaylarla ilgili olarak fikirlerini arkadaşlarıyla tartışabilmesi için güncel olaylar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir (Moffatt, 1957). Yaşamdan ve yakın çevreden alınan güncel olaylar, çocukların farkındalığını artırmakta ve eğitim-öğretim ortamının niteliğini olumlu etkilemektedir. Toplumsal yaşama uyum için gereken bilgi, beceri ve değerleri kazandırmada, problem çözme ve karar alma becerilerine sahip bireyler yetiştirmede öğretim sürecinde güncel olaylara yer verilmesi önemli görülmektedir (Binbaşoğlu, 2004; Eryılmaz ve Çengelci Köse, 2017).

## GÜNCEL OLAY

Güncel kavramı “günün konusu olan, şimdiki, bugünkü (haber, olay vb.), aktüel” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2020). Otto (1957), güncel olayların içinde bulunduğumuz zaman dilimi içinde gerçekleşen ve haber niteliği taşıyan olaylar olduğunu ifade etmiştir. Güncel olaylar, bugünlerde yaşanan vakaları kapsamaktadır. Bu olaylar, yakın çevrede gerçekleşen, haber niteliği taşıyan, bir toplumu ya tüm insanlığı etkileyen veya insanlar üzerindeki etkisi halen devam eden olaylar demektir. Unutulmuş ve etkisi artık hissedilmeyen olaylar, güncelliğini yitirmiş olaylar olarak nitelendirilmektedir (Demirkaya Gedik, 2008; Smith, 1963).

Demirkaya Gedik ve Altun (2014), belirli bir süre önce gerçekleşmiş olsa da etkisi halen devam eden yahut yeniden gerçekleşme ihtimali olan olayları da güncel olay olarak tanımlamaktadır. Bir doğal afet olan “deprem” buna örnek gösterilebilir. Eğer bir bölgede deprem olması ihtimali yüksek ise konu ile ilgili uzmanların bu durumu gündemde tutmaları gerekmektedir. Şayet bu tür olaylar sürekli dile getirilmezse, durumun ciddiyeti unutulacağından, o bölgede daha büyük hasarlar ya da kayıplar yaşanabilir.

Güncel olaylar dünyada herhangi bir şehirde, ülkede ya da yakın çevrede gerçekleşmiş olabilir. İnsanlığı etkileyen her olay haber olma özelliğine sahiptir. Güncel olay, ülkede yaşanan bir seçim olabileceği gibi yakın çevrede meydana gelmiş olan sel, deprem, heyelan gibi bir doğal afet ya da tüm dünyayı etkileyen bir ekonomik kriz olabilir. Bu olaylar eğitimde kullanılabilecek güncel olaylara örnek teşkil ederler. Bu tür durumlarda öğretim programlarında yer verilen güncel konular ile gerçek hayatta yaşanan güncel olaylar arasında bağlantı kurulması gerekir (Binbaşoğlu, 2004; Kan ve Demirhan, 2019).

Günümüzde kitle iletişim araçları sayesinde insanlar güncel olaylar hakkında çok daha kolay ve zahmetsiz şekilde bilgi edinmektedir. Öğrencilerin güncel olaylarla ilgili edindikleri bu bilgilerin gerçekliğinin sorgulanması ve bu konuda oluşabilecek bilgi

kirliliğinin önüne geçilmesi için eğitim ve öğretim ortamında güncel olayların konuşulması, tartışılması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Mysliwiec, Shibley ve Dunbar (2003)'ün de ifade ettikleri gibi öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarma ve öğrencileri tartışmaya dâhil etmenin en etkili yollarından birisi güncel olayların müfredata dâhil edilmesidir.

### **Güncel Olayların Öğretimi**

Uzak ya da yakın çevremizde hemen her gün yeni olaylarla karşılaşmaktayız. İnsanlar bu olaylardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin dünyada, ülkede ve çevrelerinde gerçekleşen güncel olaylardan haberdar olması sağlanmalıdır. Öğrenciler güncel olaylar hakkındaki bilgilerini okulda arkadaşlarıyla paylaşmalı ve bu olaylarla ilgili arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmalıdırlar. Öğretmenler, derslerde güncel olaylara yer vererek, güncel olayların doğru bir şekilde anlaşılması ve değerlendirilmesini sağlamalı ve aynı zamanda öğrencileri toplum sorunlarından haberdar olan, aktif vatandaşlar olarak yetiştirmelidirler (Akkan ve Akhan, 2020; Arın ve Deveci, 2008; Kan ve Demirhan, 2019; Martorella, 1998; Seefeldt, 1989; Welton ve Mallan, 1999).

Güncel olaylar yakın tarihe ait olmalıdır. Ancak burada önemli olan, güncel olayın geçmişine de hâkim olmak arada bağ kurabilmek, neden-sonuç ilişkisini kavrayabilmektir (Demirkaya Gedik ve Altun, 2014). Güncel olayların öğretim sürecinde kullanılması ile öğrenciler mevcut sorunların ortaya nasıl çıktığı, aynı ya da benzer sorunların geçmişte yaşanıp yaşanmadığı ve bu sorunların nasıl çözümlenebileceği konusunda fikir sahibi olarak bu konu ile ilgili tartışmalara katılabilirler (Smith, 1963).

Sınıfında güncel olaylarla ilgili tartışma ortamı yaratan öğretmenler, öğrencilerin daha önceden basın-yayın organları, sosyal medya, internet aracılığıyla ya da arkadaşları ve aileleriyle birlikte yaptıkları tartışmalardan edindikleri haberleri sınıf ortamına taşıyarak öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırabilirler (Galczynski, Tsagkaraki ve Ghosh, 2011). Güncel olaylar, öğrencilerin dünyada yaşanan gelişmeleri ilgiyle takip etmelerini sağlayarak (Chapin, 2006), içinde yaşadıkları toplumda kullanılan kavramları anlamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olur. Öğrenciler güncel olaylarla ilgili edindikleri bilgileri toplamak, yorumlamak, değerlendirmek ve raporlaştırmak suretiyle, düşünme ve çalışma becerilerini kullanırlar (Michaelis ve Garcia, 1996).

Okullar güncel konuların öğretimi açısından önemli kurumlardır. Bu görevin yerine getirilmesinde hayatın içinden konuların tartışıldığı derslerden biri olan sosyal bilgiler dersinin yeri yadsınamaz. Güncel olayların derslerde, özellikle de güncel olaylar hakkında fikirlerin tartışılabilceği en uygun ders olan sosyal bilgiler dersinde kullanılması ile öğrencilerin, okulda edindikleri bilgilerle gerçek hayat arasında bağ kurmaları, bu bilgileri gerçek hayatta uygulayabilmeleri ve güncel olayları daha bilinçli bir şekilde takip etmeleri sağlanmalıdır (Busey ve Russell, 2016).

### **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Güncel Olaylar**

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin kendilerini, çevrelerini ve dünyayı tanımalarında hayli etkili olan bir derstir. Öyle ki Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bu dersin amacı; "Bireyin hayatını sürdürdüğü yeri ve toplumunu tanıyan, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı yaklaşımlar sergileyen ve haberdar olan, bireysel ve toplumsal problemlerin çözümü kavuşturulması için öneriler getiren iyi, etkin vatandaşlar yetiştirmektir" şeklinde açıklamıştır (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersi kapsamında birey ve bireyin içinde yaşadığı çevreyle ilişkisi, bilgi, beceri, tutum ve değer boyutları esas alınarak, geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında incelenir. Bu derste, edinilen bilgilerin, kazanılan becerilerin, değerlerin ve tutumların geçmişteki durumunun, bugüne ulaşana dek geçirdiği değişimlerin bilinmesi ve gelecekte nasıl olabileceğinin kestirilmesi esastır. Öğrenciler bu ders aracılığıyla geçmişte yaşananların bugüne nasıl yansıdığını öğrenirler. Geçmiş anlayabilmenin ve gelecekle ilgili kestirimlerde bulunabilmenin en iyi yolu, şimdiki zamanı anlamaktır. Şimdiki zaman ve şimdiki zamanda yaşananlar, eğitim ortamına sosyal bilgiler dersiyle taşınabilir (Kan ve Demirhan, 2019).

2018 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı bünyesinde öğretmenlere sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşılmasında güncel olaylardan yararlanmaları tavsiye edilmiştir. Bu konu ile ilgili sosyal bilgiler öğretim programında; “Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir” şeklinde bir ifade yer almaktadır (MEB, 2018).

Tartışmalı konular ve güncel olayların sosyal bilgiler müfredatına dâhil edilmesi, kaliteli bir demokratik yurttaşlık eğitiminin temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Hahn, 2002; Hess, 2009, 2010; Hess ve Avery, 2008; McCafferty-Wright ve Knowles, 2016; McLaughlin, 2003). Bu nedenle de sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencileri demokratik vatandaşlığa hazırlamanın bir yolu olarak öğrencilere siyaseti ve güncel olayları takip etmek ve tartışmak için düzenli fırsatlar sağlamalıdır (Engle, 1960; Hess, 2009; Parker, 2001). Ayrıca güncel olayların müfredata dâhil edilmesi, öğrencilerin dil becerileri, kelime dağarcığı, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, problem çözme, sözlü ifade ve dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ek olarak, öğrenciler medyadaki insanların, olayların ve konuların önemini anlayabilir ve okul dışında gördükleri ve duydukları haberlere dikkat edebilirler (LeCompte, Blevins ve Ray, 2017).

Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanıldığında öğretim sürecine, öğrenme ortamının ilgi çekiciliğini artırma, vatandaşlık bilgi ve becerilerini geliştirme, anlamlı konulara kaynak oluşturma, vatandaş olarak yaşadığı dünyayı daha iyi anlama, küresel düzeyde farkındalık oluşturma, hoşgörü ve empati gibi duyuşsal özellikleri kazandırma, eleştirel düşünme becerisini geliştirme, geçmişi ve bugünü anlama gibi konularda katkı sağlanır (Deveci, 2007; Kaltsounis, 1987). Ayrıca güncel olayların sosyal bilgiler öğretiminde etkili kullanımı, öğrencilerin bağımsız okuma, araştırma ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önemli bir başlangıç noktası olarak görülmektedir (Smith, 1963).

Güncel olayların sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasıyla toplumsal problemlerle karşı karşıya bırakılan öğrencilerin toplumsal yaşamla kaynaşmaları sağlanır. Güncel olaylara yer verilen öğretim uygulamaları sayesinde, öğrencilere kendi ülkelerinde ya da tüm dünyada yaşanan fiziksel ya da toplumsal değişme ve gelişmeleri takip etmeleri, bunlarla ilgili bilgi sahibi olmaları konusunda duyarlılık ve farkındalık kazandırılmaktadır. Böylelikle çocuğun toplumsal kişiliğinin oluşması ve gelişmesi desteklenir (Akdağ, Oğuz, Tatar ve Subaşı, 2014; Demirkaya Gedik ve Altun, 2014). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olayların kullanılmasının faydaları şu şekilde sıralanabilir (Arın ve Deveci, 2008; Binbaşoğlu, 2004; Galczynski, Tsagkaraki ve Ghosh, 2011; Hackett, 2007; Hopkins, 2016; Kaltsounis, 1987; Pescatore, 2007; Seefeldt, 1989, Smith, 1963):

- Örnek olaylar öğrenciler için zengin bir öğrenme kaynağıdır.

- Bilgili vatandaşlar ve hayat boyu haberleri takip eden bireyler yetiştirilmesini sağlar (Güncel olayları incelemek, öğrencilerin haberlerde gördükleri kişilerin, olayların ya da konuların önemini anlamalarını sağlar; öğrencileri haberleri keşfetmeye ve öğrenmeye ve okul dışında gördükleri ve duydukları haberlere dikkat etmeye teşvik eder.).
- Haber konularının önem derecesini ayırt edilebilmesini sağlar.
- Öğrencilerin toplum sorunlarından haberdar olmasını sağlar.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme, problem çözme, sözlü ifade ve dinleme becerilerini geliştirir.
- Dersin ilgi çekici olmasını sağlar.
- Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin geçmişle bugün arasında bağlantı kurabilmelerine olanak tanır.
- Öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirmelerini sağlar.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılan güncel olayların öğretimi, bu konuda öğrencilerin mümkün olduğunca çok bilgi sahibi olmalarını sağlayabilmek için dikkatlice planlanmalıdır (Ediger, 2001). Bu amaçla sosyal bilgiler öğretimine pek çok katkıda bulunan güncel olayların seçiminde dikkat edilmesi gereken kriterler aşağıda sıralanmıştır (Garcia ve Michelis, 2001):

- Eğitimsel değer: Güncel olayın sosyal bilgiler eğitimine katkısı ne olacak? Öğrenciler bu etkinlik sonunda ne kazanacaklar? Bu etkinliğin öğrenciye bilgi, değer ve beceri bakımından katkıları nelerdir?
- Uygunluk: Güncel olay öğrencilerin seviyesine uygun mu? Toplumsal ve duygusal açıdan uygun mu?
- Anlamlılık/İlgililik: Güncel olay dersin konusu ile ilgili mi? Öğrenciler güncel olayla konu arasındaki bağı kurabilir mi?
- Ulaşılabilir bilgi: Güncel olayla ilgili yeterli bilgi mevcut mu? Gerekli olması durumunda uygun öğretim materyali var mı?
- Yeterli zaman: Öğrencilerin konuyu anlamalarına yetecek kadar zaman var mı?
- Güvenirlilik: Bu bilgi güvenilir, doğru bir bilgi mi? Eğer güncel olayla ilgili önyargılar varsa bu öğrenciler tarafından sezilebilir/ayırt edilebilir mi? Öğrenciler gerçek bilgilerle görüşleri ayırt edebilir mi?
- Güncellik: Güncel olayda ulaşılan bilgiler güncel mi?

### **Güncel Olayların Öğretiminde Kullanılabilecek Yaklaşımlar**

Sosyal bilgiler dersi, toplumsal konulardan oluşan içeriğinden dolayı, öğretim sürecinde güncel olaylara rahatlıkla yer verilebilecek bir derstir. Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylar çeşitli etkinliklerle ele alınabilir. Bu etkinlikler güncel olayların önem durumuna, mevcut materyallere, dersin konusuna ve etkinliğe ayrılacak süreye göre belirlenir. Sosyal bilgiler dersi kapsamında güncel olayların öğretimi için temel olarak üç yaklaşım benimsenmektedir (Demirkaya Gedik, 2008; Michaelis and Garcia, 1996; Parker, 2001; Sağlamer, 1980).

#### ***Güncel olayların sosyal bilgilere ek olarak öğretilmesi***

Bu yaklaşımda öğretmen tarafından her gün öğrencilerin yenilikleri ve haberleri arkadaşlarıyla paylaşmaları ve tartışmaları için özel zaman ayrılır. Öğrenciler sınıf çalışmalarına katılım sağlayacak nitelikteki haber konuları getirmeleri konusunda motive edilir. Öğrencilerin gazete ya da dergilerden getirmiş olduğu güncel olaylar haber

panosuna asılır. Öğretmen tarafından radyo ya da televizyondan edinilen güncel olaylar derlenerek okunur. Ardından çeşitli sorular aracılığı ile güncel olayın kapsamı genişletilerek tartışma ortamı oluşturulur ve öğrencilerin güncel olayları yorumlanması sağlanır.

Bu etkinliklerle güncel olayın temelinin oluşturulan bilgilere ulaşma ve ona geniş bir perspektiften bakmada kolaylık sağlanabilmektedir. Her dersin ilk 5-10 dakikasının önemli haberlerin tartışılmasına ayrılmasıyla, öğrencilerin birbirleriyle ülkemizde ve dünyada yaşanan gelişmeleri ya da yakın zamanda meydana gelmiş olan olayları ve paylaşımları sağlanmaktadır. Bu yaklaşımın avantajı, her gün haberler için ve her hafta sınıf gazetesi için düzenli bir program sağlamasıdır. Böyle etkinlikler güncel olaylara ilgi çekmenin yanı sıra öğrencilerin okuma ve yorumlama becerilerini geliştirmeye de katkıda bulunmaktadır. Güncel olayları okul programının kalanından ve özellikle sosyal bilgilerden ayırması ise bu yaklaşımın dezavantajıdır (Demirkaya Gedik, 2008).

### ***Güncel olayların sosyal bilgiler programını tamamlayıcı ya da pekiştiricisi olarak kullanılması***

Bu yaklaşımda, sosyal bilgiler dersinin ilk 5-10 dakikası, güncel olaylarla ilgili etkinliklere ayrılır. İşlenen konu ile alakalı haberler ve makaleler sınıfa getirilerek sunulur. Küçük bir masa üzerinde dergiler, makaleler, haritalar vb. materyaller sergilenir. Sınıfta uzun zaman önce gerçekleşmiş olaylarla o gün gündemde olan olaylar arasındaki bağlantı kurulur. İki farklı zaman diliminde gerçekleşmiş olaylar arasında benzerlikler, ilişkiler ve ortak özellikler tespit edilmeye çalışılır. Böylece, güncel olayların konu ile ilişkilendirilmesi sağlanır. Konuyla ilgili örnekler ise güncel olaylardan seçilir.

Bu yaklaşımda öğretmen sürekli olarak, dersi güncel olaylarla ilişkilendirir. Bu süreçte karşılaşılan en önemli sorun, zamanı kullanma ile ilgilidir. Bu bakımdan daha çok, önemli olaylara yer verilerek üniteye ayrılan zaman diliminin dışına çıkılması önlenir.

Bu yaklaşımın avantajları: öğrencinin derse ilgisi artırılabilir ve güncel dünyayı anlamak için ders programının önemi anlaşılabilir. Fakat bu yaklaşım, uygun haber makalesi sayısını sınırlama gibi bir dezavantaja da sahiptir. Bu nedenle eğer bu yaklaşım kullanılacaksa öğretmen, güncel ve önemli olan, ancak o esnada üzerinde çalışılan sosyal bilgiler konularıyla doğrudan ilişkili olmayan haber konularının da incelenmesine olanak tanımalıdır (Demirkaya Gedik, 2008).

### ***Güncel olayların sosyal bilgiler ünitelerinin temeli olarak ele alması***

Sosyal bilgiler dersinde işlenecek konuların, güncel olaylar temel alınarak belirlenip geliştirildiği yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dünyada ve ülkemizde yaşanan genel ve küresel sorunlarla ilgili olan konuları kullanmak daha faydalı olacaktır.

Ünitelerde, güncel olaylardan önemli, yakın çevrede ve yakın zamanda gerçekleşmiş olanlara öncelik verilmelidir. Daha sonra ülkeyi ve dünyayı etkileyen güncel olaylara yer verilmelidir. Genelde öğretmenler konunun başında güncel olaydaki problemi söylerler. Böylece öğrencilerin dikkatlerini konuya çekme, problemle ilgili önbilgilerini ortaya çıkarma, güzel bir tartışma ortamı yaratma ve öğrencilere bakış açısı kazandırma kolaylaşır. Örneğin, iletişim, çevre sorunları, kuraklık, beslenme, sağlık, bilimsel gelişmeler, savaş, ekonomik problemler, doğal afetler gibi önemli toplumsal ve küresel konularda güncel olaylarla öğretim planlanabilir ve ilgili materyallere rahatlıkla ulaşılabilir.

Bu yaklaşımın avantajı, öğrencilerin ilgilerini artırma ve tartışma ortamı hazırlama olanağına sahip olmasıdır. Derslerde öğrenciler güncel olaylar hakkında daha çok soru sorar, konuyla daha çok ilgilenir ve daha aktif hale gelirler. Bu yaklaşım, ilgi çekici bir konuyu ele aldığından motive edici özelliktedir. Bunun yanı sıra bu yaklaşım, sosyal bilgiler eğitimiyle güncel olayların birleşimini oldukça iyi yansıtan ve okulla gerçek hayat arasında bağ kuran bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın dezavantajı, haberlerde geçen her olayın, doğrudan sosyal bilgiler konuları ile ilişkili olmayabileceği gerçeğidir. Bu sebeple de planlanması zor bir yaklaşımdır. Ayrıca, tek başına haber makaleleri konuyla ilgili yeterli miktarda bilgi sağlayamamaktadır. Bu sebeple farklı kaynaklardan da bilgi alınması faydalı olacaktır (Demirkaya Gedik, 2008).

Yukarıda yer verilen üç ayrı güncel olay öğretim yaklaşımının her biri amaç, mevcut materyal, konu ve etkinliklere ayrılacak süre göz önünde bulundurularak başarıyla kullanılabilir. Sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan ve toplumsal ve küresel sorunlarla ilgili konuları ele alan üniteler güncel olaylar ele alınarak işlenebilir.

### **Güncel Olayların Öğretiminde Yapılabilecek Etkinlikler**

Sosyal bilgiler dersinde güncel konuların öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirecek, okulda öğrendikleri bilgileri gündelik hayatlarında kullanmalarını sağlayacak etkinliklerden yararlanılmalıdır. Bu etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Güncel olaylara öğrencinin ilgisini çekmek: Bunun için güncel olaylarla ilgili tartışma, drama ve münazara gibi etkinliklere yer verilmelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmede oldukça başarılıdır. Öğrencilerden biri bir gazeteci ya da bir haberci gibi güncel olayı anlatırken diğer öğrenciler de bu olayı canlandırabilirler. Bu tür etkinlikler yapılırken öğrencilerin farklı görüşe sahip olabilecekleri konular seçilerek sınıfta bir tartışma ortamının oluşması da sağlanabilir (Demirkaya Gedik, 2008; Memişoğlu, 2019).
- Güncel olayları sosyal bilgiler üniteleri ile ilişkilendirmek: Örneğin 7. sınıf “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında küresel sorunlar konusu işlenirken günümüzün en büyük sorunlarından biri olan ve tüm dünyayı etkileyen küresel salgın hastalık olan Covid-19 hastalığı ele alınabilir. Bu bağlamda öğrencilerin bu soruna yönelik araştırma yapmaları ve elde ettikleri bilgileri sınıfta sunmaları istenebilir. Bu soruna yönelik çözüm önerilerini tartışmaları istenebilir. Güncel sorunları geçmişle ilişkilendirmek adına geçmişte yaşanan küresel salgın hastalıklarla ilgili araştırma yapmaları, aile büyükleriyle bu konular hakkında röportaj yapmaları istenebilir.
- Süreli yayınları incelemek: Her hafta, daha önceden belirlenen zaman diliminde, öğretmen ve öğrenciler sınıfa getirilen dergi ya da gazeteleri inceler ve buralarda yer alan haberleri yorumlayabilirler (Michaelis ve Garcia, 1996).
- Kısa güncel olay üniteleri oluşturmak: Öğrencilerden önemli bir toplumsal olay ya da problemin araştırmaları istenebilir. Anma günleri ya da özel günlerle ilgili etkinlikler planlanabilir ya da güncel öneme sahip bir bireyin biyografisinin incelenmesi istenebilir (Memişoğlu, 2019; Michaelis ve Garcia, 1996).
- Rapor hazırlatmak: Günlük ya da haftalık olarak öğrencilerden dinledikleri ya da okudukları bir haberi raporlaştırmaları istenir. Öğrencilerin konu ile ilişkisi olmayan ya da önemsiz olayları raporlaştırmalarını engellemek için öğrencileri



yönlendirmek, kullanabilecekleri kaynaklarla ilgili öneride bulunmak faydalı olabilir (Michaelis ve Garcia, 1996).

- Güncel sorunları tartışmak: Bu etkinlikte öğrencilerden ailelerini, toplumu ya da tüm insanlığı etkileyen haberleri sınıfa getirmeleri istenerek öğrencilerin kendi yaşamları ile diğer yaşamlar arasında bağ kurmalarına yardımcı olunur (Gürkan, 2009). Sınıfta güncel olayların tartışılmasıyla öğrencilerin sağlam temele oturtulmuş argüman ve fikirler geliştirmeleri sağlanabilir.
- Haber bülteni panosu hazırlatmak: Güncel haberleri sergilemek için sınıfa haber bülteni panosu asılabilir. Öğrenciler ya da öğretmen tarafından ilginç bulunan haber görselleri ya da metinleri bu panoda sergilenabilir. Ayrıca öğrencilerden haber defteri oluşturmaları istenebilir. Öğrenciler ilginç buldukları haberleri gazetelerden dergilerden keserek haber defterlerine yapıştırarak bu haberlerle ilgili yorumlarını, duygu ve düşüncelerini de bu deftere yazabilirler (Paykoç, 1989).

Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretiminde kullanılacak bu etkinlikler, öğrencileri aktif hale getireceğinden katılımı artırma ve öğrenenlerin kalıcılığını sağlama hususlarında da faydalı olacaktır. Ayrıca bu tür etkinliklerle öğrencilerin sorumluluk alma, iletişim kurma ve işbirliği içinde çalışma gibi becerileri de geliştirilmiş olacaktır.

### **Güncel Olayların Öğretiminde Kullanılacak Materyaller**

Sosyal bilgiler dersinde güncel konuların öğretiminde öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse aktif katılımlarını sağlayacak materyallerden yararlanılmalıdır. Bu materyallerden bazıları şunlardır:

#### ***Haber konuları***

Öğrencilerin ilgisini çeken ve sosyal bilgiler dersinin içeriği ile ilgili haber konuları güncel olayların öğretiminde kullanıldığında öğrencilerde tartışma, kendini ifade etme, olaylara farklı açılardan bakma gibi becerilerin gelişmesine katkıda bulunur. Jarolimek (1990), günlük haberlerden faydalanarak sosyal bilgiler dersi işlenirken, öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyaya karşı farkındalık kazanabilecekleri öğrenme ortamlarının sunulması gerektiğini ifade etmiştir (akt. Gürkan, 2009). Öğretmen, öğrencilerin kendi isteğiyle haber bulmalarına dikkat etmeli ve haberlerin altında yatan problemlerin tartışılmasına, öğrencileri düşünmeye sevk etmeye ve öğrencilerin farklı açılardan bakmalarına yardımcı olmaya gayret göstermelidir (Nas, 2000).

#### ***Tartışmalı Güncel Olaylar***

Bir konu üzerinde pek çok insan, pek çok (akla ve mantığa uygun nitelikte) farklı düşünceye sahipse, bu tür konuların tartışmalı konular olduğu söylenebilir (Bailey, 1975; Dearden; 1981). Tartışmalı konuların sosyal bilgilerde kullanılmasının amacı, gerçek yaşam problemlerinin sınıfa getirerek öğrencilerin sorgulama, düşüncelerini özgürce ifade etme becerilerini geliştirmek ve böylece demokratik bir sınıf ortamı yaratmaktır (Alagöz, 2014). Tartışmalı konuların öğretim sürecinde kullanılmasıyla kendine güvenen, topluma olumlu katkılar sağlayabilecek ve sorumluluklarının bilincinde olan bireyler yetiştirilebilir (Chikoko, Gilmour, Harber ve Serf; 2011).

Tartışmalı güncel olayların öğretiminde aşağıdaki aşamalar takip edilmelidir (Passe, 1997; Shung ve Beery, 1987 akt. Gürkan, 2009);

- 1. Aşama-Olayın tüm gerçekliğiyle ifade edilmesi: Öğretmenin yapacağı kısa konuşma ile haber sınıfa tanıtılır. Haberin tanıtımında görüş ve gerçek ayrımının doğru bir şekilde yapılması gerekmektedir.
- 2. Aşama-Tartışma konusunun içeriğinin açılması: Öğrencilere konu ile ilgili “Neden?, Niçin?, Nasıl?...” gibi düşündürücü sorular yöneltilmelidir. Bu aşamadaki temel amaç, öğrencilerin konunun gerçekliğini anladıklarından emin olmaktır.
- 3. Aşama-Problemin ana sorusunu belirtme: Öğretmen bu aşamada öğrencilerine tartışma konusunun ana fikrini yansıtan soru yöneltilir.
- 4. Aşama-Problemdeki alternatif çözümleri belirtmek: Öğrenciler tartışmaya konu olan sorunla ilgili olarak alternatif çözüm yolları önerirler. Öğretmen önerilen bu çözüm yollarının öğrenciler tarafından görülmesini ve üzerinde konuşulmasını sağlamak amacıyla tahtaya yazar.
- 5. Aşama-Alternatif çözümler üzerinde düşünme: Öğretmen öğrencilerden bir önceki adımda, önerilen alternatif çözümler üzerinde düşünmelerini, bu çözüm önerilerinin kullanılabilirliğini değerlendirmeleri ister.
- 6. Aşama-Birlikte bir karara varma: Her bir alternatif çözüm üzerinde düşünen öğrenciler ve öğretmen tartışma sorunu için en uygun gördükleri ortak bir çözüm yolu belirlerler.
- 7. Aşama-Paylaşma: Bu en son aşamadır. Bu aşamada belirlenen çözüm yollarını yakın ve uzak çevrelere duyurabilmek amacıyla çeşitli etkinlikler yapılır.

### ***Haber Bülteni Panosu***

Haber bülteni panosu, ilginç haber görselleri ve metinleri sergilenerek, öğrencilerin güncel olaylarla ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlayan yararlı bir görsel materyaldir. Ayrıca bu materyal, öğrencilerin günlük olaylara yönelik ilgisini uyandırma ve bu ilgiyi devam ettirme konusunda da etkilidir. Gerçekleşen bir grup tartışmasının ardından öğrenciler, panoya asılacak haberlerin hangileri olacağını belirleyebilirler. Haber bülteni panosuna asılacak haberlerin kesilip seçilmesinde ve güncellenmesinde öğrencilerin sorumluluk almaları sağlanabilir (Akdağ vd, 2014; Moffatt, 1957, Paykoç, 1989; Smith, 1963).

### ***Karikatürler***

Güncel Türkçe sözlükte karikatür; “İnsan ve toplumla ilgili her tür olayı konu olarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Tanımdan da anlaşılacağı üzere karikatürler mizahi türlerdir ve bu özellikleri ile öğrenciler açısından ilgiyle karşılanabilirler.

Öğrenciler karikatürlere gazetelerden, dergilerden, ders kitaplarından ulaşabilirler. İnternet sayesinde güncel olaylarla ilgili hazırlanmış karikatürlere ulaşmak ise oldukça kolay ve hızlıdır. Öğretmenler, öğrencilerde farklı bakış açıları oluşturabilecek, sınıfta tartışma ortamı yaratabilecek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek, toplumsal sorunları fark etmesini ve bunlara çözüm yolu üretmesini sağlayacak karikatürlerle güncel olayların öğretimini gerçekleştirebilirler.

### ***Gazete Haberleri***

Öğrencilerin neredeyse zahmetsizce ulaşabileceği, uygun fiyatlı kaynaklardan biri olan gazeteler, güncel olayların öğretiminde yararlanılan önemli materyallerden biridir.

Gazeteler, “politika, ekonomi, kültür, spor ve daha başka konularda haber ve bilgi vermek için yorumlu veya yorumsuz, her gün veya belirli zaman aralıklarıyla çıkarılan yazılı yayınlar”dır (TDK, 2020).

Sosyal bilgiler öğretiminde gazetelerden yararlanılarak öğrencilerin gerçek dünyada yaşanan problemlerle karşı karşıya getirilmesi amaçlanmaktadır. Gazeteler aracılığı ile öğrencilerin gözlem yapmalarına, soru sormalarına, bilgiyi araştırmalarına, gözlemlerindeki ve olaylardaki düşünceleri açıklamalarına, görüşlerini tartışmalarına ve böylece kendilerini geliştirip değiştirmelerine olanak tanınmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde gazetelerden yararlanıldığında, öğrenciler bir yandan kendi sosyal dünyalarındaki anlayışlarını yapılandırırken, diğer yandan da düşünme becerilerini, tüm okuldan elde ettikleri bilgilerle bütünleştirerek bunlardan sonuç çıkarmakta ve mevcut problemleri çözmek amacıyla araştırma yapmaktadırlar (Sunal ve Haas, 2002). Ayrıca sosyal bilgiler dersinde gazetelere yer verilmesi ile öğrencilerin okuma, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır (Street, 2002).

Sosyal bilgiler öğretimi esnasında gazetelerden yararlanılması ve konuların gazetelerdeki günlük haberlerle bağlantısının kurulması ile sorumluluk sahibi, toplumsal olaylar karşısında duyarlı ve aynı zamanda içinde yaşadığı çevre hakkında bilgi sahibi bireyler yetiştirilmektedir. Öğretim sürecinde gazetelerden yararlanılmasının faydaları şunlardır (Demirkaya Gedik, 2008; Devenci, 2005; Kabapınar, 2004, Rhodes, 1994):

- Öğrencilerin kelime bilgilerinin geliştirilmesini sağlar,
- Tüm yaş grubu ve yetenekteki çocuklar için farklı konulara ait güncel bilgilere ulaşılmasını sağlar,
- Temel becerilerin ve yaşam becerilerinin kazandırılmasında birincil ya da yardımcı kaynak olarak yararlanılabilir,
- Gazetede yer alan haberler günlük hayatı yansıttığından öğrencilerde kalıcı izler bırakır,
- Güncel ders kitaplarına göre fiyat olarak daha uygundur,
- Ders kitaplarından farklı olarak işaretleme, katlama, yapıştırma ya da kesme gibi işlemler yapılabilir,
- Gerçek dünya konularına yer verdiği için güdüleyicidir ve dersin canlanmasını sağlar,
- Öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri dünyada olup biten olaylarla ilişkilendirmelerini destekleyerek, sınıfta kuram ve gerçek arasında bağ kurmalarına yardımcı olur,
- Öğrenciler için dersleri daha anlamlı kılar ve tüm öğrencilerin ilgi duyabileceği konu çeşitliliğine olanak verir.

Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylara yer verirken faydalanılabilecek bu materyaller, hazırlama aşamasında öğrencilerin aktif katılımını ve sonrasında konunun somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Öğrenciler bu materyaller sayesinde somutlaştırdıkları bilgileri ile sosyal yaşamları arasında bağ kurabilmekte ve gündelik hayatlarında karşılaştıkları siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel problemlere karşı farkındalık sahibi olmaktadır.

## Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olayların kullanımına yönelik etkinlik örnekleri

### Etkinlik-1

|                       |   |
|-----------------------|---|
| <b>Ders:</b>          | Sosyal Bilgiler   |
| <b>Sınıf:</b>         | 5   |
| <b>Öğrenme Alanı:</b> | İnsanlar, Yerler ve Çevreler  |
| <b>Kazanımlar:</b>    | “SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.”<br>“SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” |

#### Öğrenme- öğretme süreci:

- Öğretmen öğrencilerinden doğal afetlerle ilgili internet haberlerini derlemelerini ister.
- Öğretmen öğrencilerden derledikleri internet haberlerinden en çok ilgilerini çekenlerin çıktısını alarak biriktirmelerini ister.
- Sınıftaki tüm öğrencilerin bir araya getirdikleri haberler, doğal afet türlerine göre gruplara ayrılır (deprem, sel, heyelan haberleri, vb.).
- Daha sonra bu haberler haber bülteni panosunda sergilenir.
- Öğrencilerin panoyu incelemeleri istenir ve öğrencilere sorular sorulur.

#### Sorular:

- Haber bülteni panomuzda hangi doğal afetlere yönelik haberleri görüyorsunuz?
- Bu afetlerden insanlar nasıl etkilenmişlerdir?
- Bu afetlerin oluşum sebepleri nelerdir?
- Bu afetlerden korunmak ya da olası etkilerini en aza indirmek için neler yapılmalıdır?

### Etkinlik-2

**Ders:** Sosyal Bilgiler  
**Sınıf:** 6  
**Öğrenme Alanı:** Bilim, Teknoloji ve Toplum  
**Kazanımlar:** “SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.”

#### Öğrenme- öğretme süreci:

Öğretmen;

- Teknolojik gelişmelerle ilgili olarak getirdiği haberleri öğrencilerinin okumasını ister.
- Gazete haberleriyle ilgili olarak öğrencilere teknolojik gelişmelerin hayatımızı nasıl etkilediğini sorar.
- Öğrencilerden teknolojik gelişmelerin gelecek yıllarda hayatımızı nasıl etkileyeceği konusunda tahminde bulunmalarını ister.
- Öğrencilerin “Gelecekte teknolojik aletler ve insanlar” konulu resim çizmelerini ister.

### Etkinlik-3

**Ders:** Sosyal Bilgiler  
**Sınıf:** 7  
**Öğrenme Alanı:** Küresel Bağlantılar  
**Kazanımlar:** “SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.”

#### Öğrenme- öğretme süreci:

Öğretmen

- Öğrencilerden küresel sorunlarla ilgili gazete, dergi ya da internet ortamındaki resimler ve metinleri incelemelerini ve bunlardan en önemli gördüklerini sınıfa getirmelerini ister.
- Sınıfa getirilen küresel sorunlara yönelik öğrencilerin getirdikleri resimler, metinler haber bülteni panosuna asılır.
- Öğrenciler panoyu inceledikten sonra öğrencilere aşağıda yer alan sorular sorulur.
- Öğrencilerden küresel sorunlara farkındalık oluşturacak afişler veya pankartlar hazırlamaları istenir.

#### Sorular

- Haber bülteni panomuzda hangi sorunlarla ilgili resimler görüyorsunuz?
- Sizce bu sorunlardan en önemlisi hangisi? Neden?
- Bu sorunları önlemek için neler yapılabilir?

## KAYNAKLAR

- Akdağ, H., Oğuz, R., Tatar, O. ve Subaşı, Y. (2014). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 49-65.
- Akkan, M. ve Akhan, N. E. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel olayları argümantasyon tekniği ile değerlendirmeleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 118-139.
- Alagöz, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik tartışmalı konular ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 735-766.
- Arın, D. ve Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Bailey, C. (1975). Neutrality and rationality in teaching. D. Bridges ve P. Scrimshaw (Ed.). *Values and authority in schools* içinde. London: Hodder & Stoughton.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). Eğitimde günlük olaylar ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 315, 14-16.
- Busey, C.L. and Russell III, W.B. (2016). "We want to learn": Middle school Latino/a students discuss social studies curriculum and pedagogy. *RMLE Online*, 39(4), 1-20.
- Chapin, J.R. (2006). *Elementary Social Studies: a practical guide* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Chikoko, V., Gilmour, J.D., Harber, C. and Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education For Teaching*, 37(1), 5-19.
- Dearden, R.F. (1981). Controversial issues in the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Demirkaya Gedik, H. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirkaya Gedik, H. ve Altun, A. (2014). Sosyal bilgilerde güncel olaylar ve medya okuryazarlığı. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.511-553). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 159-166.
- Deveci, H. (2007). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların öğretime ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 417 - 449.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 17-52). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ediger, M. (2001). Reading current events items. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458551.pdf>
- Engle, S.H. (1960). Decision making: The heart of social studies instruction. *Social Education*, 24, 301-306.
- Eryılmaz, Ö. ve Çengelci Köse, T. (2017). Sosyal bilgiler dersinde güncel olay kullanımının öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 985-1000.
- Galczynski, M., Tsagkaraki, V. and Ghosh, R. (2011). Unpacking multiculturalism in the classroom: Using current events to explore the politics of difference. *Canadian Ethnic Studies*, 43(3), 145-164.

Sömen, T. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde güncel olaylar, 431-447.

- Garcia, J. and Michaelis, J.U. (2001). *Social studies for children: A guide to basic instruction* (12th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gürkan, B. (2009). *Sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hackett, M. (2007). Teaching about Iraq; It's more than current events. *NSSSA Leader*, 5, 5-6.
- Hahn, C.L. (2002). Implications of September 11 for political socialization research. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 158-162.
- Hess, D.E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. (2010). Teaching student teachers to examine how their political views inform their teaching. E. Heilman (Ed.). *Social studies and diversity teacher education: What we do and why we do it* içinde (s. 226-229). New York, NY: Routledge.
- Hess, D. and Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. J. Arthur, I. Davies, ve C. Hahn (Ed.). *International handbook on education for citizenship and democracy* içinde (s. 506-518). London, England: Sage.
- Hopkins, G. (2016). Why teach current events? Erişim adresi: [http://www.educationworld.com/a\\_curr/curr084.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/curr084.shtml).
- Kaltsounis, T. (1987). *Teaching social studies in the elementary school: The basics for citizenship* (2nd ed.) New Jersey: Prentice Hall.
- Kan, Ç. ve Demirhan, N. (2019). Güncel olaylarla sosyal bilgiler eğitimi. M.B. Minaz ve M. Sert Ağır (Ed.). *Eğitim bilimleri alanında araştırma makaleleri* içinde (s. 87-118). Ankara: Gece Yayınevi.
- LeCompte, K., Blevins, B. and Ray, B. (2017). Teaching current events and media literacy: Critical thinking, effective communication, and active citizenship. *Social Studies and the Young Learner*, 29(3), 17-20.
- Martorella, P.H. (1998). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens* (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- McCafferty-Wright, J. and Knowles, R. (2016). Unlocking the Civic Potential of Current Events with an Open Classroom Climate. *Social Studies Research & Practice*, 11(3), 112-121.
- McLaughlin, T. (2003). Teaching controversial issues in citizenship education. A. Lockyer, B. Crick & J. Annette (Ed.). *Education for democratic citizenship: Issues in theory and practice* içinde (s. 149-160). Burlington, VT: Ashgate Publishing.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayıncılık.
- Memişoğlu, H. (2019). Güncel konularla sosyal bilgiler öğretimi. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi II* içinde (s. 63-87). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Michealis, J.U. and Garcia, J. (1996). *Social Studies for children: A guide to basic instruction* (11th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Moffatt, M.P. (1957). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Nesrin Oran, Çev.). New Jersey Devlet Öğretmen Koleji, Montclair: New Jersey.

- Mysliwiec, T.H., Shibley Jr, I. and Dunbar, M.E. (2003). Using newspapers to facilitate learning: learning activities designed to include current events. *Journal of College Science Teaching*, 33(3), 24-28.
- Nas, R. (2000). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (program, yöntem ve etkinlikler)*. Bursa: Ezgi kitabevi.
- Otto, H.J. (1957). *Social education in elementary school*. Newyork: Rinehart & Co.
- Parker, W.C. and Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 273–289.
- Passe, J. (1997). Developing current events awareness in children. In *Meeting the standards: Social studies readings for K-6 educators*, 234-236.
- Paykoç, F. (1989). Güncel olaylarla belirli gün ve haftaların öğretimi. B. Özer. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleri sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Pescatore, C. (2007). Current events as empowering literacy: For English and social studies teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(4), 326-339.
- Rhoades, L. (1994). Quick start ideas for teaching current events with newspapers, Classroom teachers idea notebook. *Social Education*, 58(3), 173.
- Safran, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretimine bakış. Tay, B. & Öcal, A. (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlamer, E. (1980). *İlkokulda sosyal bilgiler öğretimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Seefeldt, C. (1989). *Social studies for the preschool-primary child* (Eighth edition). Ohio: Merrill Publishing Company.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimlerde sosyal bilgilerin yeri ve önemi. Can, G. (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s. 3-33). Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Smith, D.O. (1963). *Current events in the intermediate grades of a modern elementary school* (Unpublished master's thesis). Newark State College, New Jersey.
- Street, C. (2002). Teaching with the newspaper. *Social Studies*, 93(3), 131-134.
- Sunal, S. C. and Haas M.E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades a constructivist approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- TDK. (2020). Güncel sözlük. Erişim adresi: <http://tdk.gov.tr>.
- Welton, D.A. and Mallan, J.T. (1999). *Children and their world: Strategies for teaching social studies* (Sixth Edition). Boston, Houghton Mifflin Company.

## Extended Abstract

### Introduction

Social Studies course is a multi-disciplinary course which aims to provide individuals with knowledge, skills, values and attitudes needed as a part of the society and the world they live in. In Social Studies course, it is also aimed to raise individuals who are knowledgeable about what happened in the past, aware of the present and capable of making inferences about the future. In order to achieve these goals in Social Studies course, students must be aware of daily events and what is happening around them. At



this point, "current events" which can be included in Social Studies course gain importance.

Schools are important institutions in terms of teaching current subjects. The place of Social Studies course, which is one of the courses in which significant topics are discussed, cannot be denied in the fulfilment of this task. As a result of the use of current events in different courses, especially in Social Studies course, which is the most appropriate course where students can discuss their opinions about current events, the student establishes a link between the knowledge s/he learns at school and real life, applies the knowledge acquired in the course in real life, and follows current events in a place or country more consciously.

### **Teaching current events in social studies course**

Social Studies course is a very effective course for individuals to know themselves, their environment and the world. By using current events in social studies teaching, it is ensured that students integrate with social life. Thanks to the teaching practices that include current events, students follow physical or social changes and developments in the world and in their own countries, and gain knowledge and awareness about them. The formation and development of the social personality of the child is, therefore, supported. The use of current events and topics in social studies teaching enables students to gain acquisitions such as using various thinking skills, analysing, interpreting, proposing solutions to problems, and predicting results.

Current events enable students to follow developments in the world with interest and help them understand and make sense of the concepts used in the society they live in. Students use their thinking and working skills by collecting, interpreting, evaluating and reporting the information they have acquired about current events.

It is important to include current events in social studies teaching. However, not every current event can be included in Social Studies course. For this, some criteria should be considered. While deciding on current events to be included in social studies teaching, some characteristics, such as the contribution of the current event to social studies education; the relevance of the current event to the level of students; the relationship of the current event with the subject of the course; the currency, adequacy and reliability of the information about the current event; and the adequacy of the time to be allocated for the current event, should be taken into account

Three approaches have been adopted in the process of using current events in social studies teaching. The first is teaching current events in addition to social knowledge. In this approach, the first 5-10 minutes of each lesson are devoted to the discussion of important news so that students could share new events and developments in our country and in the world. The second is to use current events as a complement and reinforcement to the social studies program. In this approach, the first 5-10 minutes of the lesson are devoted to activities related to current events. The teacher constantly relates the lesson to current events. The most important problem encountered in this process is related to using time. In this respect, through the inclusion of more important events, going beyond the time period allocated to the unit can be prevented. The third is to consider current events as the basis of social studies units. In this approach, the topics to be covered in the lesson are determined and developed in relation to current events. Each of the three different current affairs teaching approaches can be used successfully, considering the purpose, available material, subject and time to be allocated for activities.

Units that constitute the content of social studies course and deal with issues related to social and global problems can be studied through the consideration of current events.

In the teaching of current issues in Social Studies course, activities that will improve students' mental skills and enable them to use the information they have learned in school in their daily lives should be used. Examples of activities that can be used in the teaching of current events can include attracting students' attention to current events, associating social studies with current events, reviewing periodicals about current events, creating short current event units, making students prepare reports on the news they have read or listened to, discussing current events in the classroom, and preparing a news board about current events. These activities, which can be used in the teaching of current events in Social Studies course, will also be useful in increasing participation and ensuring the permanence of what has been learned since they will activate students. In addition, such activities will improve students' skills such as taking responsibility, communicating, and working in collaboration.

In the teaching of current topics in Social Studies course, materials which will attract students' attention and ensure their active participation in the course should be used. Some of these materials include news topics, controversial current events, bulletin boards, cartoons, and newspaper reports. These materials, which can be used to benefit from current events in Social Studies course, can provide active participation of students in the preparation stage and concretize the subject afterwards. Students can then associate their social lives with their concretized knowledge and develop their awareness of the political, economic, social and cultural problems they encounter in their lives.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.