

Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Dergisi

Aralık 2020  
Cilt: 11 Sayı: 2

EFED

EJES

December 2020  
Volume: 11 Issue: 2

Adnan Menderes University  
Faculty of Education  
Journal of Education Sciences

e-ISSN 2146-7862

**Cilt 11, Sayı 2, Aralık 2020**

**Dergi Sahibi**

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına  
Dr. Nur KARASAKALOĞLU  
Eğitim Fakültesi Dekan

**Genel Yayın Editörü**

Dr. Yaşar KUZUCU

**Editör Yardımcısı**

Dr. Erkan KIRAL

**Türkçe Dil Editörü**

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

**İngilizce Dil Editörü**

Dr. Burcu AYDIN

**Redaksiyon**

Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Dizgi**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

**Grafik Tasarımı**

Dr. İbrahim GÖKDAŞ  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Web Tasarımı**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

**Sekreteryaya**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

**İletişim**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
efed@adu.edu.tr  
Telefon: +90 (256) 2182000/3174

**Volume 11, Issue 2, Aralık 2020**

**Owner**

On Behalf of ADU Faculty of Education  
Nuri KARASAKALOĞLU Ph.D.  
Dean of Faculty

**General Publishing Editor**

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

**Co-Editors**

Erkan KIRAL, Ph.D.

**Turkish Language Editor**

Nuri KARASAKALOĞLU, Ph.D.

**English Language Editor**

Burcu AYDIN, Ph.D.

**Proof Reading**

Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Typesetting**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

**Graphic Design**

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.  
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

**Web Design**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

**Secretary**

Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ  
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

**Editorial Office**

Aydın Adnan Menderes University  
Faculty of Education  
efed@adu.edu.tr  
Telephone: +90 (256) 2182000/3174

**Editör**

Dr. Yaşar KUZUCU

**Editör Yardımcısı**

Dr. Erkan KIRAL

**Türkçe Dil Editörü**

Dr. Nuri KARASAKALOĞLU

**İngilizce Dil Editörü**

Dr. Burcu AYDIN

**Yayın Kurulu\***

Dr. Şerife AK (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Gökhan AKSU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Vesile ALKAN (Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Burcu AYDIN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Sultan BAYSAN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Ahmet BİLDİREN (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Fulya CENKSEVEN (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Deniz DERYAKULU (Ankara Üniversitesi)  
Dr. Nuri DOĞAN (Hacettepe Üniversitesi)  
Dr. Zeynep EREN UĞURLU (Sinop Üniversitesi)  
Dr. Özkan ERGENE (Sakarya Üniversitesi)  
Dr. Cevriye ERGÜL (Ankara Üniversitesi)  
Dr. Burak FEYZİOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

Dr. Cem Oktay GÜZELLER (Akdeniz Üniversitesi)  
Dr. Nuri KARASAKALOĞLU (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Sezai KOÇYİĞİT (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Başak KOŞAR KIRCA (Sinop Üniversitesi)  
Dr. Kadriye Funda NAYIR EKİZ (Pamukkale Üniversitesi)  
Dr. Cumali ÖKSÜZ (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Mediha SARI (Çukurova Üniversitesi)  
Dr. Sadullah Serkan ŞEKER (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Nurcan UZEL (Gazi Üniversitesi)  
Dr. Ersen YAZICI (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)

*\*Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

#### AMAÇ VE KAPSAM

Eğitim Fakültemiz; eğitim-öğretim etkinliklerinin yanında, bilimsel çalışmaları kamuoyunun bilgisine ve eleştirisine sunma işlevini yerine getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yüzden hakemli ve bilimsel bir dergi çıkarma görevi önemli bir hal almaktadır. Çünkü bilimsel dergiler, yapılan bilimsel çalışmaları, kamuoyuna açık hale getirerek, bilimin denetlenebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkesini yerine getirmede önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu süreçte temel vizyonumuz, ilkelerimizden ve niteliğimizden ödün vermeden eğitim araştırmaları kapsamındaki akademik çalışmaları desteklemek, gelişiminde öncülük etmektir. Ayrıca eğitim alanında ve disiplinler arası çalışmalarda yüksek akademik standartlarda bilime katkı sağlamak, evrensel bir bakış açısı ile dünyada olan gelişmeleri takip etmek, ülkemizde eğitim alanında değişimleri ve ihtiyaçları tespit etmek ve özgün çözümler üretmek, eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları ve toplumun ulusal ve uluslararası gelişimlerine destek olmak ve bu alanlarda Türkçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmış çalışmalara yer vererek kaynak oluşumuna destek olmayı amaçlamaktadır.

## İÇİNDEKİLER

---

### *Araştırma Makaleleri*

- Yaşar ÇELİK & Necmiye Karakullukcu**  
**İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Sınıf Öğretmenlerinin Rolü / The Role of Classroom Teachers in Gaining Reading Habits to Primary School Students** 1
- Nilüfer OKUR AKÇAY**  
**Fen Öğretimine Yönelik Tutum, İnanç ve Aktiviteleri Kullanma Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi / Adapting the Scale of Attitude, Belief and Use of Activities Towards Science Teaching into Turkish and Examining It According to Different Variables** 15
- Pınar KÖSEOĞLU & Gamze MERCAN**  
**Biyoloji Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi / Examination of Biology Teacher Candidates' Views on Out-Of-School Learning Activities** 30
- Mustafa AKSOĞAN, Fatih KALEMKUŞ & Oğuzhan ÖZDEMİR**  
**Üniversitede Programlama Dersi Alan Öğrencilerin Eğitsel Yazılım Geliştirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algıları / Self-Efficacy Perceptions of Students Who Taking Programming Course at University for Developing Educational Software** 46
- Sezgin ELBAY**  
**Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Bakış Açısı Alma ve Anlatılarının İncelenmesi / Investigation of the Narratives and Historical Perspective Taking of 7<sup>th</sup> Grade Students in the Social Studies Course** 59

## İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Sınıf Öğretmenlerinin Rolü

Necmiye KARAKULLUKCU<sup>1</sup> Yaşar ÇELİK<sup>2</sup>

**Öz:** Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki rollerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma evrenini 2014 – 2015 eğitim – öğretim yılında Samsun iline bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirlenirken öncelikle çalışma evreninde yer alan öğretmenler, merkezi atama yönetmeliğinde yer alan eğitim bölgelerine göre iki bölgeye ayrılarak tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Belirlenen tabakalar içerisinde öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinde, görev yaptıkları okullar rasgele yöntemle belirlenerek, gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma toplam 539 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Tekgül (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşleri” anket formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için istatistik paket programı SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırmada anket yoluyla toplanan veriler, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak kitap okuma ve okutma konusunda her zaman çaba gösterdikleri ve öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:**  
İlkokul, Okuma, Okuma alışkanlığı

## The Role of Classroom Teachers in Gaining Reading Habits to Primary School Students

**Abstract:** This research aims to determine the opinions of classroom teachers about their role in students' acquisition of reading habits. The population of the research consists of classroom teachers working in public schools in Samsun during 2014 - 2015 academic year. Simple random sampling method was used in the study. The teachers included in the study population were divided into two districts defined in the central assignment regulation, and the stratified sampling method was used. The participants were selected among randomly layered school districts on voluntary basis. The study sample included 539 classroom teachers. “Teacher Opinions” questionnaire form developed by Tekgül (2013) was used as data collection tool. Statistical package program SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) was used to analyze the data. The data collected through the survey were analyzed by calculating the frequency and percentage distributions. The result of the study indicate that classroom teachers have always struggled in reading however, their efforts on students' acquisition of reading habits were found at a moderate level.

**Key Words:**  
Primary school, Reading, Reading habits

**Geliş Tarihi :** 05.05.2020  
**Kabul Tarihi :** 25.09.2020  
**Yayın Tarihi :** 30.12.2020

<sup>1</sup> Öğretmen, Emirmusa ilkokulu, necmiyecakmakli@gmail.com, ORCID:0000-0002-8666-0987

<sup>2</sup> Dr. Öğr.Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, ycelik@omu.edu.tr, ORCID:0000-0001-8159-5189

## GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin gelişimine paralel olarak bilgi kaynakları ve kaynaklara ulaşım imkanları artsa da (Yurtbakan, 2017) bu gelişme okumanın en önemli bilgi kaynağı olma özelliğini değiştirmemektedir (Balci, 2009). Çünkü, yenilik ve değişikliklere uyum sağlayarak bilgiyi dönüştürebilmesi için kişinin okuma ve anlama becerisine sahip olması gerekmektedir (Katrancı, 2015).

Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi birbirinden farklı öğelerin bir araya gelmesiyle oluşan zihinsel bir süreçtir (Balci, 2009; Coşkun, 2002; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004; Sevmez, 2009). Okuma, görme, anlama ve zihnin ortak ürünü olduğundan bunlardan birinin eksikliği okumayı güçleştirmektedir (Aytaş, 2005; Çiftçi, 2007; Güneş, 2000; Koç ve Müftüoğlu, 1998). Okuma bazı yazarlarca gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucunda görülen kelime şekillerinin anlamlarının kavranması ve seslendirilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Öz, 2011; Kayalan, 2002; Uluğ, 1995).

Okuma, tanıma, sindirme, geçişli bütünleştirme, derinleştirme, saklama ve koruma, anımsama ve iletişim evrelerine ayrılarak incelenebilir. Okuyucu tanıma aşamasına alfabeyi tanımakla işe başlar. Sindirme aşamasında ışık ışınlarının kelimelerin üzerine düşmesiyle birlikte göz bu birimleri alarak optik sınırlar vasıtasıyla beyne ulaştırır. Geçişli bütünleştirme aşamasında kelimeler arasında ilişkiler kurularak anlam çıkarılır. Derinleştirme aşamasında okunanların ön bilgilerle ilişkilendirilerek bir eleştiri süzgecinden geçirilerek kabul veya reddetme işlemine tabi tutulur. Saklama aşamasında bilginin depolanması söz konusudur. Bu saklamanın uzun süreli belleğe aktarılması beklenir. Anımsama aşaması saklanan bilgilerin uzun süreli bellekten çağırılması ve kullanılmasıdır. İletişim aşaması ise kazanılan bilgilerin tamamının veya bir kısmının bilgi alışverişinde kullanılmasıdır (Kayalan, 2002).

Okuma alışkanlığı, bireyin okuma eylemini bir ihtiyaç olarak görüp hayatı boyunca düzenli ve sürekli bir şekilde yapmasıdır (Bayram, 1990; Devrimci, 1993). Edinilen bilgilerin hayatın her anında kullanılabilmesi için okuma, bilinçli ve verimli olarak alışkanlık haline getirilmelidir. Çünkü insan okumadıkdan sonra kalıcı ve yararlı bilgilere sahip olamayacak, düşünüp sorgulayamayacak, olaylara hep aynı pencereden bakacaktır (Aslantürk, 2008). Birey okuma alışkanlığını kazandığında; ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilmekte, kelime hazinesini ve iletişim becerilerini geliştirebilmekte, kişiliğinin gelişimine katkı sağlayabilmekte, eleştirel bir şekilde düşünebilmekte, olaylara değişik bakış açılarıyla bakabilmektedir (Sevmez, 2009; Yılmaz, 2004). Yıldız'a (2010) göre ise okuma alışkanlığı, kişinin ilgi, merak ve ihtiyaçları ışığında öğrenme, eğlenme veya dinlenme amaçlarıyla sistemli bir şekilde vaktinin bir kısmını okuyarak geçirmesidir. Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association-ALA, 1978) kişinin okuma alışkanlığına sahip olma düzeyi bir yılda okuduğu kitap sayısına göre gruplandırmıştır. Bu bağlamda bir yılda hiç kitap okumayana, "okuyucu olmayan"; bir ile beş arası kitap okuyana, "az okuyan"; altı ile yirmi arası kitap okuyana, "orta düzeyde okuyan"; yirmi bir ve daha fazla kitap okuyana ise, "çok okuyan" denilmektedir (akt. Yılmaz, 1990). Dökmen (1994) ise bir kişinin okuma alışkanlığına sahip olma düzeyini bazı kriterlere göre değerlendirmektedir. Bunlar:

1. Kişinin okuduğu yayınların türü,
2. Yayınların hangi türlerini nasıl bir sıklık ve oranda okuduğu,
3. Ara vermeden tek seferde ne kadar okuduğu,
4. Okumayı yıl, hafta veya gün olarak hangi zamanlarda yeğlediği ve neleri okumaktan keyif aldığı
5. Okumaya hangi yollarla ulaştığı (satın alma, ödünç alma veya kütüphanede okuma gibi),
6. Okuma esnasında hangi okuma stratejilerini takip ettiği, müzik dinleme gibi bir işle meşgul olup olmadığı gibi unsurlardır.

Okuma alışkanlığı tek seferde değil, zaman içerisinde, sabır ve sürekli çaba gösterilerek edinilebilecek bir alışkanlıktır. Ama bir kez edinildikten sonra da bireyin yaşamının doğal bir parçasına dönüşmekte ve bir daha bırakmadığı bir özellik haline gelmektedir. Bu alışkanlık, yalnız iyi bir eğitim süreci ile meydana gelebilmektedir (Aytaş, 2005). Öğrenciler genel olarak ilköğretim döneminde okuma becerilerini geliştirir ve okumayı alışkanlık haline getirirler. Bu yüzden ilköğretimin birinci sınıfından başlamak üzere okuma becerilerinin geliştirilmesi için gerekli olan hassasiyet gösterilmelidir (MEB, 2009). Öğrencilerin okumayı sevmelerine ve alışkanlığa dönüştürmelerine yardımcıda bulunmak için birtakım prensiplere dikkat edilmelidir (Akyol, 2007). Bunlar:

- Okuma etkinlikleri öğrencinin bulunduğu kültüre ve hayat tarzına uygun olmalı

- Öğrencilerin farklı metinleri (hikâye, fabl, biyografi, şiir, bilimsel kurgu, hayal ürünü anlatım vb.) okuyarak çeşitli kültürlerle karşılaşması sağlanmalı,
- Sınıfta kitaplık oluşturmak, gazete gibi güncel kaynaklardan yararlanmak gibi öğrenmeyi olumlu şekilde etkileyen bir ortam oluşturulmalı,
- Öğrencileri okumaya güdüleyici ve meraklandırıcı faaliyetler düzenlenmeli,

Eğitim sisteminin hangi düzeyinde olursa olsun, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin nitelikleri, eğitim verdikleri öğrenci özellikleri ile özdeşleşmektedir. Bir başka deyişle öğretmenin niteliği, öğrencilerine yansımaktadır (Saracaloğlu, 2005). Çünkü öğrenciler için öğretmenler model rolündedir. Öğrenciler öğretmenlerinin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazanmaktadır. Özellikle ilköğretimin temel eğitim kademesinde, yani ilk kademesinde yer alan 6-11 yaş aralığındaki öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında; genellikle yaparak yaşayarak öğrenmekte, özellikle sınıf öğretmenleri olmak üzere çevrelerindeki büyükleri kendilerine örnek almakta, somut davranış ve kavramları çabuk öğrenmekte ve çevrelerini oldukça yakından gözlemlemektedirler. Bundan dolayı sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu temel tutum ve davranışlar, değerler, ilgiler ve göstermiş oldukları tepkiler, öğrencileri biçimlendirmekte ve onlarda kalıcı etkiler bırakmaktadır (Yeşilyaprak, 2004).

Bu nedenle öğretmenlerin sorumluluklarının bilincinde olmaları, kitap okuma konusunda olumlu örnek oluşturmaları ve çocuğa yol gösterici olmaları gerekmektedir (Arıcı, 2008). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz'a (2007) göre çocuklar hoşlarına gittiği için, kitap okuyanlara özenip onlar gibi olmak istedikleri için; boş vakitlerini değerlendirme, hoşça vakit geçirme, öğrenim hayatlarında başarılı olma, ebeveynlerinin isteklerini yerine getirme, çevresi ve arkadaşları arasında iyi bir statüde olma sebepleriyle kitap okuyabilirler. Bundan dolayı öğretmenler, öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırma bilincinde olmalı ve bu konudaki yöntemleri uygulama sorumluluklarını yerine getirmelidir (Altıntaş, 1995).

Okumanın nitelikli olarak gerçekleşmesi için yapıcı, akıcı, stratejik, motive edici ve hayat boyu sürmesi ilkelerine dikkat etmek gerekir. Ayrıca okuma bireyin ihtiyaçlarına göre oluşur ve kültürlere göre değişir. Dolayısıyla okuma, alışkanlık, görev bilinci, gündemi takip etme, zaman geçirme, kişisel zevk, mesleğine yönelik ilgilerini geliştirmek, ihtiyaç ve isteklerini gidermek ve kendini geliştirmek ve ilerletmek gibi amaçlara dönük olarak gerçekleşir. Okuma bireye bilgi kazandırmakla kalmayıp onu bireysel ve toplumsal yönlerden de etkilemektedir (Kayalan, 2002).

Okuma alışkanlığı, eleştirel düşünen ve sorgulayan bir kişiliğin meydana gelmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Eleştirmeyi ve sorgulamayı öğrenemeyen bireylerin vatandaş olarak görevlerini de düzgün bir şekilde yerine getirmesi beklenemez. Diğer bir ifadeyle okuma alışkanlığı kazanmak iyi bir vatandaş olmanın gereğidir (Çiftçi, 2007). Diğer taraftan okuma, kişisel boyutta sağlam bir kişiliğe, toplumsal boyutta verimli bir ekonomiye, demokratik bir yapıya ve sağlıklı bir topluma sahip olabilmenin en temel koşullarından birisidir (Yılmaz, 1990). Aynı zamanda okuma, çağdaş olmanın ölçütlerinden birisidir (Bircan ve Tekin, 1989).

Glover, Ronning ve Bruning'e (1990) göre ilköğretim sürecinde okuma becerisinin kazanılması, olmazsa olmaz gelişim görevlerindedir. Okuma, eğitim sürecinin başından sonuna kadar öğrencinin bilgi edinirken ve bağımsız bir şekilde öğrenirken kullandığı önemli bir beceridir. Yıllar ilerledikçe okuma, toplumsal zorunluluklara uyum sağlamak ve iş yaşamında başarıya ulaşmak için önemli araç haline gelmektedir. Öğrencilerin hepsinin okuma becerisini ve okumayla ilişkili diğer becerileri kazanmalarını sağlamak ilköğretimin esas görevidir (Güngör, 2009).

Bireyin okuma ilgisini ve alışkanlığını, bireyin evdeki yaşantısı, geçmişte edindiği okumaya olan ilgi ve alışkanlığı, tutum ve değerleri, kütüphaneyi kullanma durumu, cinsiyeti ve akademik seviyesi etkilemektedir. Bu etkenler bireysel, ailesel ve çevresel faktörler olmak üzere üç gruba ayrılabilir. Bireyin, okuma ilgisi ve alışkanlığı, ailesel ve çevresel faktörlerden olduğu kadar motivasyon, tutum gibi bireysel faktörlerden de etkilenir (Suna, 2006).

Birey, sosyal çevresinde daha çok söz sahibi olmak, başka bir ifadeyle entelektüel imajı yaratmak için okuma alışkanlığı kazanmak isteyebilir (Bınarbaşı, 2006). Okuma alışkanlığı kazanmada en önemli etken okumayı ve kitabı sevmektir. Okumayı sevmek için okuma becerisinin gelişmiş olması gerekir. Kişinin harfleri bir araya getirme becerisi kazanmaması ve yeterince okuma çalışması yapmamasından dolayı okuma güçlüğü yaşamına bağlı olarak okumaktan yeterince zevk alamaz (Bayram, 1990). Kitap okumaya verilen değer; kitaplarla ilgili sohbetler, kitabevlerini gezmek, yeni yayınları izlemek, yeni kitaplarla ilgili olarak öğrendiklerini çevresindekilerle paylaşmak gibi faaliyetlerle belirginleşir (Güleryüz, 2006; Mete, 2012; Yıldız, 2010).

Karademir (2018) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin yarıya yakınının boş zamanlarında kitap okumayı tercih ettikleri, çoğunun evlerinde kitaplık veya kitap köşesinin yer aldığı, kendileri istedikleri için ailelerinin onlara kitap satın aldıkları, kitap okumalarına teşvik eden en büyük etkenin okumayı sevmelerinin olduğu sonuçlarına



ulaşmıştır. Ancak okumayı sevdirmek için öncelikle bireyi tanımak, gelişimsel özelliklerini bilmek ve ona göre hareket etmek gerekmektedir. Dökmen'e (1994) göre, bireyi okumaya yönlendirmede yapılması gereken en önemlisi onun ihtiyaçlarını anlamak ve ilgisi doğrultusunda hareket etmektir.

Yavuzer (1998) ilk başta çocuk, rahatlıkla elde tutulabilen, genellikle olağandışı olayları anlatan küçük ve içinde kısa öyküler, ilginç resimler bulunan kitaplardan hoşlanır. 3-4 yaşlarına gelince kendisine resimli öykü kitaplarının okunmasını ister. Entelektüel gelişim ve okul deneyiminin de etkisiyle çocuklar, hayali serüvenlerden uzaklaşarak daha gerçekçi olmaya başlarlar. 6-7 yaş çocukları, içinde doğayı, hayvanı ve diğer çocukları da bulunduran kısa ve bol resimleri olan öyküleri severler.

Çocuk toplumun değer yargılarını, kültürel kalıplarını, alışkanlıklarını ilk önce ailesinden öğrenir. Okumaya değer verme ile ilgili ilk izlenimler burada oluşur (Bircan ve Tekin, 1989). Ailenin çocuğun okuma alışkanlığı kazanması açısından evde bir kitaplık oluşturmak, okul öncesi düzeyde çocuğa seviyesine uygun kitaplar okuma, kitap hediye etme, kitap fuarına götürme ve kitap seçme konusunda yardımcı olma önemli adımlardır. Ayrıca, anne ve baba kitap okuyarak onlara olumlu model olmalıdır (Dökmen, 1994; Yılmaz, 2004). Bazı araştırmaların sonuçları (Ataş, 2015; Karademir, 2018) öğrencileri kitap okumaya en çok aile bireylerinin yönlendirdiğini göstermektedir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında okul, öğretmen, akran ilişkileri, kütüphane gibi çevresel faktörler önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte okulun fiziki şartları, öğretmenler ve yöneticiler çocukların okuma ilgilerini ve alışkanlıklarını etkileyebilir (Suna, 2006).

Öğretmenin kişiliği, eğitim durumu öğrencinin okuma ilgi ve alışkanlığının gelişimi üzerinde oldukça etkilidir (Bamberger, 1990). Kesebir Toktar (2012) yaptığı araştırma sonucunda, kitap okuma konusunda ilköğretim öğrencilerinin %52'sinin öğretmenlerine, %30,3'ünün aile büyüklerine ve %9,8'inin arkadaşlarına özendikleri sonucuna ulaşmıştır. Başka bir araştırmada (Tosunoğlu, 2002) öğrencilere kitap okuma düşüncesinin aşılmasında en büyük etkiyi öğretmenlerin (%70,7) yaptığı, aynı zamanda öğrencilere ilk kitabı verenlerin sınıf öğretmenleri (%33,0) olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Uluslararası düzeyde "Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS)" ve "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment - PISA)" kapsamında okuma alanında çalışmalar gerçekleştirilmiştir. PISA programı kapsamında 2018 yılında 68 ülkede öğrencilerin okuma yazma becerileri karşılaştırılmıştır. İkinci yeterlik düzeyini ifade eden okuma yazma becerileri performans göstergelerine göre 28 ülke %77,3 olan OECD ortalamasının üzerinde yer almakta iken, 40 ülke de bu ortalamasının altındadır. Performans sıralamasında Türkiye'deki öğrencilerin okuma becerileri oranı %73,9 olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Türkiye OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Buna karşılık Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2018 sonuçları, PISA 2015 raporuna göre okuma becerileri alanında, ortalamasının altında kalan öğrenci oranı %13,9 azalmıştır (MEB, 2019).

Bir diğer araştırma olan PISA'nın 2009 yılında elde ettiği araştırma sonuçlarına göre Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) ülkelerinin okuma becerileri ortalama puanını 493 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada 539 ortalama puanla Güney Kore birinci sırada, 425 ortalama puanla Meksika sonuncu sırada yer almıştır. Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin okuma becerilerine ait ortalama puan ise 464 olup bu puanla Türkiye projede yer alan OECD ülkeleri arasında 31. sırada yer almıştır (MEB, 2010).

Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların (Akbabaoğlu, 2019; Arı ve Demir, 2013; Arıcı, 2005; Aslantürk, 2008; Ataklı, 2000; Balcı, 2009; Batur ve ark., 2010; Bayis, 2010; Biçer, 2015; Çetinkaya, 2004; Deniz, 2015; Devci, 2019; Devrimci, 1993; Dökmen, 1994; Duran, 2018; Duran ve Sezgin, 2012; Elkatmış, 2015; Gömleksiz, 2004; Gönen ve ark., 2004; İnan, 2005; Karademir, 2018; Karaşahin, 2009; Keleş, 2006; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; MEB, 2009; Oğuz ve ark., 2011; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Saraçlı Çelik, 219; Sevmez, 2009; Şahiner, 2005; Şenyiğit, 2016; Taş, 2018; Tunç, 2018; Yalınkılıç, 2017; Yıldız, 2010; Yurtbakan, 2017) daha çok öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin kitap okuma ve okutma konusundaki çabaları ve öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerine yönelik yapılan çalışmalar sayıca (Akca, 2008; Bayis, 2010; Devrimci, 1993; İskender, 2013; Tekgül, 2013; Ülper, 2011b) ve araştırmaya katılan öğretmen sayısı bakımından azdır. Bu araştırma benzerlerine göre oldukça fazla sayıdaki bir öğretmen grubuyla gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda gösterdikleri çabaları tespit etmeyi ve bu tespitler doğrultusunda ilgililere bazı önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarının, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarındaki rolleriyle

ilgilenenler için yararlı olması, bu konuda eser hazırlayanlara katkı sağlaması ve yapılacak başka araştırmalara da ışık tutması beklenmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarındaki rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki çabalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ile verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki rolünü öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu araştırmabetimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Bir grubun özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama modeli ile yapılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2011). Tarama modeli; geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu sebeple tarama modelleri, var olan bir durumu herhangi bir şekilde etkilemeden ve değiştirmeden, kendi koşulları içinde var olduğu haliyle betimleme olanağı sağlamaktadır (Karasar, 2016).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2014 – 2015 eğitim – öğretim yılında Samsun İli'ne bağlı devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evren, araştırma sonuçlarının genelleneceği büyük gruptur. Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün istatistiklerine göre 2014 - 2015 eğitim - öğretim yılında Samsun'da görev yapan 3914 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Çalışma evreninin çok büyük olması bütçe, zaman, uygulamayı gerçekleştirecek ve kontrol edecek geniş bir ekibin bulunamaması gibi zorluklara neden olacağından, evrene giren tüm öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle örneklem alma yoluna başvurulmuştur. Örneklem, özellikleri bakımından bilgi toplamak için çalışılan ve evrenden seçilen sınırlı bir parçadır. Araştırmada örneklem belirleme aşamasında öncelikle çalışma evreninde yer alan öğretmenler, merkezi atama yönetmeliğinde yer alan eğitim bölgelerine göre iki bölgeye ayrılmıştır. Bu bakımdan öncelikle tabakalı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Belirlenen tabakalar içerisinde öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesinde, görev yaptıkları okullar rasgele yöntemle belirlenmiş ve bu okullardaki öğretmenler gönüllü olarak araştırmaya dahil edilmişlerdir (Büyüköztürk ve ark., 2011).

Önemli görülen diğer bir konu da örneklemin büyüklüğüdür. Betimsel araştırmalarda örneklemden elde edilen verilerin evrene genellenebilmesi için örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilecek sayıda olması gerekir. Örneklemin evreni temsil yeterliliği ile ilgili, %95 kesinlik düzeyi ve tolerans gösterilebilir hata oranına göre (,05) 4000 kişilik bir evren için 351 kişilik bir örneklem grubu olması gerekmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2011). Bu çalışmada 539 sınıf öğretmeni örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1.**

*Araştırma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları İlçelere Göre Dağılımı*

İlçe Adı	Araştırmaya Katılan Öğretmen Sayısı
Alaçam	29
Asarcık	50
Atakum	38
Ayvacık	20
Bafra	53
Canik	39
Çarşamba	98
Havza	6
İlkadım	114
Kavak	17
Ondokuzmayıs	15
Terme	5
Vezirköprü	50
Yakakent	5
Toplam	539

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarındaki rolünü belirlemek amacıyla Tekgül (2013) tarafından geliştirilen “İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Sınıf Öğretmenlerinin Rolü Anketi” kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin verilere ulaşmak amacıyla 8 sorudan oluşan Kişisel Bilgiler Formu yer almaktadır. Bu kapsamda görev yapılan okula ve ilçeye, cinsiyete, mezun olunan okula, hizmet süresine, görev yapılan yere, okutulan sınıfa ve yılda kaç kitap okuduklarına ilişkin sorular hazırlanmıştır. Anketin ikinci bölümünde ise, 5' li likert tipinde düzenlenmiş 23 sorudan oluşan öğretmen görüşleri anketi yer almaktadır.

Anketin güvenilirlik çalışmaları Tekgül (2013) tarafından yapılmıştır. Anketin güvenilirliğini belirlemek için güvenilirlik analizi (alpha testi) uygulanmıştır. Anketin Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı 0,870 olarak bulunmuştur. Ankette yer alan “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kitap Okuma ve Okutma Uygulamaları Çabası”na ait maddelerin ortalamaları alınarak ulaşılan Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı 0,722 şeklinde bulunmuştur. “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmadaki Etkisi”ne ait maddelerinin ortalamaları alınarak ulaşılan Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,906 olarak tespit edilmiştir. Anlamlılık düzeyi  $p < 0.05$  olarak alınmıştır. Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı  $0.60 < R2 < 0.80$  ise oldukça güvenilir olarak kabul edildiğinden (Uzunsakal ve Yıldız, 2018, s, 19) ölçme aracının güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Öncelikle anketi uygulamak için Tekgül'den (2013) mail yoluyla izin alınmıştır. Öte yandan, örnekleme seçilen okullarda anketlerin uygulanabilmesi amacı ile Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurularak gerekli izinler alınmış ve ardından anket 539 öğretmene uygulanmıştır. “İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Sınıf Öğretmenlerinin Rolü Anketi”ne ait verilerin bilgisayar ortamına girilmesinde, düzenlenmiş maddelerin her biri için “hiçbir zaman” seçeneği 1, “nadiren” seçeneği 2, “bazen” seçeneği 3, “sık sık” seçeneği 4 ve “her zaman” seçeneği 5 olarak kodlanarak Excel ortamına işlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, SPSS 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, mezun olunan okul türü, kıdem, çalışılan yer, okutulan sınıf ve yıl içinde okunan kitap sayısı) ilişkin yapılan analizlerde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Tekgül (2013) tarafından geliştirilip araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “İlkokul Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Sınıf Öğretmenlerinin Rolü Anketi” nde yer alan maddeleri endi çalışmasında gruptandırdığı; 1, 2, 4, 5, 6 ve 22. soru maddelerinin ortalamalarını alarak “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Kitap Okuma ve Okutma Uygulamaları Çabası” puanını hesapladığı ve 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,

14, 15 ve 19. maddelerin ortalamalarını alarak “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmadaki Etkisi” puanını hesapladığı görülmektedir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

### 1. Sınıf öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki çabalarına ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki çabalarına ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.**

*Sınıf Öğretmenlerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmadaki Çabalarına İlişkin Görüşleri*

Maddeler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıf kitaplığı oluşturuyor musunuz?	1	0,2	-	-	13	2,4	47	8,7	478	88,7
2. Öğrencilere kitap aldırıyor musunuz/ almaları için tavsiyede bulunuyor musunuz?	2	0,4	19	3,5	61	11,3	139	25,8	318	59,0
4. Öğrencilerin kitap okumasında olumlu katkınız olduğunu düşünüyor musunuz?	-	-	5	0,9	66	12,2	209	38,8	259	48,1
5. Kitap okumayla ilgili verilen performans ödevinin kitap okumayı arttırdığını düşünüyor musunuz?	14	2,6	48	8,9	173	32,1	181	33,6	123	22,8
6. Derslerinizde kitap okumak için ayrıca bir zaman ayırıyor musunuz?	3	0,6	12	2,2	104	19,3	187	34,7	233	43,2
22. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için herhangi bir ders saati ayırıyor musunuz?	2	0,4	29	5,4	91	16,9	188	34,9	229	42,5

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin “her zaman” sınıf kitaplığı oluşturduğu, öğrencilere kitap aldırıldığı/almaları için tavsiyede bulunduğu, öğrencilerin kitap okumasında olumlu katkılarından olduğunu düşündükleri, derslerinde kitap okumak için ayrıca bir zaman ayırdıkları, kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için ayrı bir ders saati ayırdıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kitap okumayla ilgili verilen performans ödevinin kitap okumayı “sık sık” artırdığını düşündüklerini görülmektedir.

### 2. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerine ilişkin görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerine ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’te verilmiştir:

**Tablo 3.***Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Kitap Okuma Alışkanlığı Kazandırmadaki Etkilerine İlişkin Görüşleri*

Maddeler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3.Yaptığınız çalışmalar/ etkinlikler kitap okumayı arttırıyor mu?	2	0,4	9	1,7	110	20,4	234	43,4	184	34,1
7. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz süreli yayınları (gazete, dergi) takip ederler mi?	74	13,7	162	30,1	200	37,1	77	14,3	26	4,8
8. Okulda ve sınıflarda hazırladığınız ilgi çekici panolar sonucunda öğrencileriniz okuma alışkanlığı kazanıyor mu?	12	2,2	51	9,5	211	39,1	214	39,7	51	9,5
9. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz özet çıkarır mı, özetlerini bir araya getirir mi? (deftere, ajandaya, klasöre, kişisel dosyaya vb.)	26	4,8	82	15,2	163	30,2	168	31,2	100	18,6
10. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz evlerinde kendi kitaplıklarını oluşturur mu?	29	5,4	125	23,2	205	38,0	132	24,5	48	8,9
11. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz kütüphanelere gider, kitap fuarlarına gider buralardan faydalanır mı?	87	16,1	155	28,8	176	32,7	81	15,0	40	7,4
12. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz kendi sözlüklerini (okuduğu kitaplardaki kelimelerden) oluşturur mu?	86	16,0	123	22,8	180	33,4	123	22,8	27	5,0
13. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz ailesiyle okuma saati/zamanı oluşturur mu?	79	14,7	148	27,5	188	34,9	104	19,3	20	3,7
14. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz kendi antolojisini/şiiir defterini oluşturur mu?	131	24,3	186	34,5	139	25,8	67	12,4	16	3,0
15. Kitap okumayla ilgili yaptığınız çalışmalar sonucunda öğrencileriniz parayla alacakları ilk beş şeyden biri kitap olur mu?	24	4,5	91	16,9	220	40,8	153	28,4	51	9,5
19. Sosyal alan derslerinde işlenen konularda öğrencilerin verdiği örnekler kitaplardan mıdır?	11	2,0	84	15,6	285	52,9	139	25,8	20	3,7

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların/etkinliklerin kitap okumayı “sık sık” arttırdığını, okulda ve sınıflarda hazırladıkları ilgi çekici panolar sonucunda öğrencilerinin “sık sık” okuma alışkanlığı kazandığını ve kitap okumayla ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda öğrencilerinin “sık sık” özet çıkardığını ve özetlerini bir araya getirdiğini göstermektedir. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin kitap okumayla ilgili yaptığı çalışmalar sonucunda öğrencilerinin “bazen” süreli yayınları takip ettiğini, evlerinde kendi kitaplıklarını oluşturduklarını, kütüphanelere veya kitap fuarlarına gittiklerini, kendi sözlüklerini oluşturduğunu, ailesiyle okuma saati/zamanı oluşturduklarını, parayla alacakları ilk beş şeyden birinin kitap olduğunu ve sosyal alan derslerinde işlenen konularda kitaplardan örnekler verdiklerini göstermektedir. Bunlara karşın sınıf öğretmenlerinin kitap okumayla ilgili yaptıkları çalışmalar sonucunda öğrencilerinin kendi antolojisini/şiiir defterini “nadiren” oluşturduklarını ortaya koymaktadır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki çabalarına ilişkin görüşlerine göre, sınıf öğretmenleri genel olarak kitap okuma ve okutma konusunda “her zaman” çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçtan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin kitap okumaları ve bunu alışkanlık haline getirmeleri için her zaman çaba gösterdikleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmaların (Akca, 2008; Bayis, 2010; Devrimci, 1993; Güneş, 2013; İskender, 2013; Tekgül, 2013; Ülper, 2011b) bu araştırmanın sonucunu desteklediği görülmektedir.

Tekgül (2013) ilköğretim okullarında görev yapan idareci ve öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çok sık bir şekilde öğrencilere kitap okutabilmek için uygulamalar yaptığı sonucuna ulaşırken; İskender (2013) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri “çoğu zaman” gerçekleştirdiği sonucuna

ulaşmıştır. Güneş (2013) öğretmenlerin yaklaşık %94,4'ünün öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmaları konusunda çalışmalarda bulunduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmada öğretmenler öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için okuma saati düzenleme, okuma ödevi verme ve öğrencilerin okudukları kitapların kaydedildiği okuma listesi oluşturma gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Akca (2008) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin kitap almaları konusunda çokça çaba gösterdiği ve tavsiyede bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğretmenlerin çok az bir kısmının kitap okuma ile ilgili çalışmalar yapmadığı, bunun için çaba harcamadığı ve çok az bir kısmının kitap okuma ile ilgili çalışmaların faydasına inanmadığı, öğrencileri kendi hallerine bıraktığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma ile ilgili çalışmalar konusunda duyarlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ülper (2011b) öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlerle karşılaşma düzeylerini öğretmen, aile, arkadaş ve kitap değişkenleri bağlamında belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin "sık sık" öğrencilerini okumaya yöneltecek davranışlar sergilediği sonucuna varmıştır. Bayis'in (2010) araştırmasında ankete katılan öğrencilerin %89,3'ünün, Suna'nın (2006) araştırmasında araştırmaya katılan öğrencilerin %89,2'sinin öğretmenlerinin kendilerini kitap okumaya yönlendirdiği görüşünde oldukları belirtilmiştir. Devrimci'nin (1993) araştırmasında da yine öğrencilerin %96'sı öğretmenlerinin kendilerini kitap okumaya yönlendirdiğini belirterek, öğretmenlerin bu yönlendirmeyi %81'inin sözlü olarak, %6'sının kitap okutarak, %8,5'inin hızlı okuma yarışı yaptırarak gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Fakat öncelikle öğretmenlerin bu alışkanlığa sahip olması gerekmektedir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). Stanfield'e (2008) göre okuma alışkanlığı kazandırma konusunda öğretmenlerin öğrencilerine sorumluluk vermesi ve farklı yaratıcı teknikler kullanmaları gerekmektedir. Bu sonuçlara göre konu ile ilgili yapılan araştırmaların bu araştırmanın sonucunu desteklediği; diğer bir ifadeyle öğretmenlerin kitap okuma konusunda öğrencilerini yeterince destekledikleri ve yönlendirdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin kitap okumaları ve bunu alışkanlık haline getirmeleri için her zaman çaba göstermeleri, öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirebilme adına kendilerinden beklenen performansı gösterme gayretlerinden kaynaklanabilir. Öyle ki, MEB'in (2017) belirlediği ilköğretim özel alan yeterliliklerine göre sınıf öğretmenleri, kitap okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için etkinlikler yapmalı, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmaları için çeşitli etkinlikleri düzenli bir biçimde uygulamalı ve öğrencilerin aileleriyle ve meslektaşlarıyla iş birliği içinde kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılması için okul içinde ve okul dışında etkinlikler düzenlemelidir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kitap okuma ve okutma konusunda çaba gösterdiklerini, bu bağlamda sınıf kitaplıkları oluşturduklarını, öğrencilere kitap aldıklarını veya almaları için tavsiyede bulduklarını, kitap okumaları için gerek ders içinde gerekse ayrı bir ders saati olarak zaman ayırdıklarını söylemek mümkündür. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Deniz (2017) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmak için okuma saati düzenleme, öğrencilerine okudukları kitaplarının özetini yazdırma ve anlattırma, kitap okuyan öğrencilere ödül verme, sınıfa kitapla girme ve öğrencilere örnek olma, kitap okuma yarışması yapma, öğrencileri kütüphaneye götürme gibi etkinlikler yaptıklarını tespit etmiştir. Gökçe'nin (2012) çalışmasında öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için, okulda okuma saatlerinin ve kitap okuma yarışmaları yapılması, okul/sınıf kütüphanesine yeterli sayı ve nitelikte kitap bulundurulması, en çok kitap okuyanların ödüllendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aksoy'un (2014) araştırmasında da öğretmenlerin tamamına yakının sınıfında düzenli okuma saatleri yaptığı ve öğrencilerinin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip ettiği, yaklaşık dörtte üçünün öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırırken veliler ile işbirliği yaptığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve meraklarını artırmak için öğretmenlerin üçte birinin hiçbir çalışma yapmadığı sonucu, mevcut araştırmanın sonuçlarını desteklememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerine ilişkin görüşlerine göre, genel olarak öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada "bazen" etkilerinin olduğunu düşünmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerinin orta seviyede olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Tekgül (2013) ilköğretim okullarında görev yapan idareci ve öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin kitap okumaları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Gökçe'nin (2012) çalışmasında, öğretmenlerin %63,16'sı "öğrencilerimle birlikte kitap okumak, onların okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamaktadır" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aksoy'un (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin üçte ikisi (%65,4) okuma saatlerinin öğrencilerinin okuma heyecanını, isteğini ve sevgisini arttırdığı görüşünde olduklarını ifade etmiştir. Yine literatürdeki bazı çalışmaların bu araştırmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir (Wilhelm, 1997; Lickteig ve Russell, 1993). Yalınkılıç'ın (2017) öğrencilerin okumaya güdüleyici faktörlerle karşılaşma durumlarının ve okuma alışkanlıklarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmasında

da, öğretmenin öğrenciler açısından istendik seviyede güdüleyici bir faktör olarak görülmediği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarıyla alanyazındaki araştırma bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Buna karşılık mevcut araştırma sonucu ile ilgili alanyazının benzerlik göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır. Ülper'in (2011a) öğrencilerin okumaya güdüleyici etmenlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim birinci kademe öğrencileri öğretmene ilişkin etmenlerin "pek çok" düzeyde kendilerini okumaya güdülediğini belirtmişlerdir. Gökçe'nin (2012) çalışmasında, öğrencilerin kitap okumalarında büyük ölçüde (%62,36) öğretmenlerinin etkili olduğu görüşünde oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Arıcı'nın (2005) araştırmasında da, yine öğrenciler kendilerine kitap okuma alışkanlığını kazandıran kişinin en yüksek oranla (%57,3) öğretmenleri olduğunu belirtmişlerdir. Kesebir Toktar'ın (2012) Edirne il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında öğrenim gören 1. kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin kendilerini kitap okumaya özendiren kişi olarak en çok (%52) öğretmenlerini belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Tosunoğlu (2002) da ilköğretimin 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin okuma eğilimlerini belirleme ve bunların oluşumuna katkı sağlayan faktörleri ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında yine, çocukların okuma alışkanlığı konusunda en çok etkiyi yapanların öğretmenler (%70,8) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Suna (2006) ise araştırmasında, öğretmenlerin öğrencilerini okumaya yönlendirmesinin öğrencilerinin okuma ilgisi düzeyini etkilediği sonucuna varırken; benzer şekilde Güneş (2013) de araştırmasında öğretmenlerin, öğrencilerini okumaya karşı güdüleyici çalışmalarda bulunmalarının öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkileri konusunda bazı sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklerken, bazıları önemli oranda farklılıklar göstermektedir. Bunun nedeni çalışılan grupların özelliklerinden kaynaklanabilir. Bu çalışmalardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmadaki etkilerinin, üzerinde çalışılan öğretmen grubundan, öğretmenlerin çalıştıkları bölgenin sosyo-ekonomik şartlarından ve araştırmacıların kullandıkları yöntemlerden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın bu bağlamda yeni yapılacak araştırmalar için farklı bir bakış açısı kazandıracığı; konu ile ilgili yapılacak araştırmalarda ele alınacak boyutlar konusunda fikir verebileceği düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

1. Alanında uzman kişiler tarafından okullarda, öğretmen, öğrenci ve velilere yönelik, okuma alışkanlığı kazanmanın, önemi ve bu konuda yapılabilecek etkinlikler ile ilgili seminer ve konferanslar verilebilir.
2. Sınıf öğretmenleri, birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmek adına sınıf kitaplıklarını ilgi çekici kitaplarla zenginleştirebilir, öğrencilerini kütüphanelere ve kitap fuarlarına götürebilirler.
3. Okullara yazar ve şairler davet edilerek kitap ve okuma konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturulabilir.
4. Okuma alışkanlığı konusundaki durumu daha iyi görmek amacıyla benzeri çalışmalar farklı illerde, hatta Türkiye genelinde ve farklı branşlardaki öğretmenlerle de yapılabilir.
5. Aynı amaca dönük anket dışında başka nicel ve nitel ölçme araçları kullanılarak başka araştırmalar yapılabilir.
6. Okuma düzeyi ve alışkanlıklarıyla ilgili uluslararası araştırmalarda ülkemizin düzeyinin düşük olmasının nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Akbabaoğlu, M. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Afyonkarahisar ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 548217).
- Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü* (Yüksek lisans tezi). (Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 220415).
- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 357724).

- Akyol, H. (2007). *Okuma*. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.). İlköğretimde Türkçe öğretimi (s. 15-48) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altıntaş, E. (1995). Okuma alışkanlığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 59-64.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri- ilgi- alışkanlık- eğilim)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 162923).
- Arıcı, A. F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmen adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi. (Erişim No. 219896).
- Ataklı, A. (2000). The views of classroom teachers on the reading habits in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 20-28.
- Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 381097).
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Balci, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 228411).
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme*. (B. Çapar, Çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı. (Orijinal yayın tarihi, 1975).
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: uşak eğitim fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49. doi:10.12780/UUSB61
- Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 267421).
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi. (Erişim No. 12432).
- Biçer, A. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Erişim No. 189268).
- Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 189268).
- Bircan, İ., & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 393-410. doi:10.1501/Egifak\_0000000883
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, S. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 144029).
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Erişim No. 205208).
- Coşkun, E. (2002) Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11, 231-244.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 486355).
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Bu Sürece İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 549037).
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 31510).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.



- Duran, E., & Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1649-1662. doi:10.7827/TurkishStudies.3498
- Duran, T. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazma eğilimlerinin ve okuma alışkanlıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 543928).
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223-1240.
- Glover, J. A., Ronning Royce, R., & Bruning Roger H. (1990). *Cognitive Psychology for Teachers*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-21.
- Gönen, M., Öncü, E., & Işitan, S. (2004). İlköğretim 5. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(164), 7-34.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, A. (2013). *Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 551464).
- Güneş, F. (2000). *Okuma - Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 241470).
- İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 188717).
- İskender, H. (2013) *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 344499).
- Karademir, M. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi nedir?* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 550568).
- Karavaşin, M. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62. doi:10.16916/aded.41165
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili Ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 187641).
- Kesibir Toktar, E. (2012) *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullanımları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 320952).
- Koç, S., & Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve okuma öğretimi*. S. Topbaş (Ed.). Türkçe öğretimi (s. 53-70) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237- 258.
- Kuş, Z., & Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları: (İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- Lickteig, M. J., & Russel, J. F. (1993). Elementary teachers' read-aloud practice. *Reading Teacher*, 30, 202-208.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 Ulusal Ön Raporu*. Erişim adresi: <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf>

- Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yeterlikleri ve Kalite Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2017). *İlköğretim Özel Alan Yeterlikleri*. Erişim adresi: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu: 1-5. Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye Raporu*, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi: 10
- Oğuz, E., Yalınkılıç, K., & Ülper H. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 569-582
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Şahiner, Y. (2005). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 204613).
- Saracaloğlu, A. S. (2005) Beden eğitimi öğretmeni adaylarının araştırmaya yönelik tutumları ve deneyimleri ile araştırma başarıları arasındaki ilişki. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(4), 13-32.
- Saraçlı Çelik, S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ve okuma motivasyonu ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 591089).
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 430744).
- Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (SÜ Eğitim fakültesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 249828).
- Stanfield, G. M. (2008). Incentives: The Effect on reading attitude and reading behaviors of third grade students. *The Corinthian*, 9(1), 8.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 187992).
- Taş, H. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1947-1975.
- Tekgül, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 327664).
- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe öğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 2(609), 547-563.
- Tunç, T. C. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Okumaya Karşı Tutumları ve Okuma Alışkanlıkları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 526667).
- Ülper, H. (2011a). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H. (2011b). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: Öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.
- Uluğ, F. (1995). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uzunsakal, E, & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Wilhelm, J. D. (1997). *You Gotta Be the Book: Teaching Engaged and Reflective Reading With Adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Yalınkılıç, K. (2017). Öğrencilerin okumaya karşı güdüleyici etmenlerle karşılaşma durumları ve okuma alışkanlıklarına ilişkin görünümleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(4), 423-434. doi:10.18301/rss.509
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 279666).
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Erişim No. 12524).
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yurtbakan, E. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veritabanından erişildi (Erişim No. 472015).

## Fen Öğretimine Yönelik Tutum, İnanç ve Aktiviteleri Kullanma Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Nilüfer OKUR AKÇAY<sup>1</sup>

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve fen aktivitelerini kullanma durumları ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasının yapılarak okul öncesi öğretmenlerinin fene yönelik tutumlarının, inançlarının ve fen aktivitelerini kullanma durumlarının cinsiyete, yaş gruplarına, öğrenim durumlarına, kıdem durumlarına, görev yaptıkları okul türüne, sınıflarında bulunan çocuk sayılarına ve sınıflarında bulunan çocukların yaş gruplarına göre belirlenmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda ölçek uyarlama çalışması yapılmış ve ölçek Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde farklı illerde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine (N=291) uygulanmıştır. Ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapısının olduğu tespit edilmiştir. Verilerin analizinde ayrıca Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma durumu ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamalarının ölçekten alınabilecek puan göz önünde bulundurulduğunda iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen puanlarda cinsiyete, yaş gruplarına, eğitim düzeylerine, kıdem durumlarına, görev yaptıkları okul türüne, sınıflarında bulunan çocuk sayılarına ve sınıflarında bulunan çocukların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Okul öncesi öğretmeni, Fen öğretimi, Aktivite, Tutum, İnanç.

## Adapting the Scale of Attitude, Belief and Use of Activities Towards Science Teaching into Turkish and Examining It According to Different Variables

**Abstract:** The aim of this study is to adapt the scale of attitude, belief and use of activities towards science teaching into Turkish, and to study whether preschool teachers' attitudes towards science, their beliefs and their use of science activities are based on gender, age groups, education levels, seniority status, type of school, the number of children in their classes and the age groups of the children. With this respect, a scale adaptation study was carried out and applied to preschool teachers (N=291) working in different provinces in the Eastern and Southeastern Anatolia. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis of the scale were performed. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were also used to analyse the data. As a result of the analysis, it was found that the scale has a four-factor structure. It was concluded that the average scores of preschool teachers from the scale were at a good level, considering the possible score from the scale. In addition, it was concluded that the scores of preschool teachers obtained from each sub-dimension of the scale were significantly different according to gender, age groups, education level, seniority, type of school, number of children in their classes and age groups of children in their classes.

**Key Words:** Preschool teacher, Science teaching, Activity, Attitude, Belief.

**Geliş Tarihi :** 30.08.2020

**Kabul Tarihi :** 28.10.2020

**Yayın Tarihi :** 30.12.2020

<sup>1</sup> Doç.Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, nilokur-7@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3276-5564

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim doğumdan itibaren başlar ve ilkokula kadar devam eder. Okul öncesi eğitim, çocukları fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan ilkokula yani temel eğitime hazırlamaktadır. Okul öncesi eğitim her ne kadar okulda görülen eğitim olarak algılsa da aslında bu eğitim ilk olarak ailede başlar (Kocabıyık, 2011). Okul öncesi dönemde bireyin gelişimi ve öğrenmesi hızlı bir şekilde sürer. Bu dönemde amaç, çocuğu yaşama hazırlamak, gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmak ve öğrenmelerini sağlayarak onlara gelişimlerini destekler nitelikte fırsatlar sunmaktır (Aral ve ark., 2011; Karaoğlu, 2002).

Okul öncesi dönemde bireyin beyin gelişimi, zengin uyarıcılarla desteklenmiş çevrede bulunmasına bağlı olarak da gelişme gösterir. Bu dönemde yer alan çocuklara ne kadar farklı uyaran verilirse öğrenme fırsatları o oranda artacaktır. Çocuğun merak duyacağı, meraklarını giderebilecekleri, sorgulama yapabilecekleri, ilişki kurabilecekleri, araştırma yapabilecekleri ve tahminlerde bulunabilecekleri fırsatların yer verildiği eğitim ortamlarının hazırlanması onların beyin gelişiminde önemlidir. Bu doğrultuda fen etkinlikleri ve fen deneyleri hazırlamak çocukların gelişimine katkı sağlamaktadır. Poyraz ve Dere'ye (2001) göre fen eğitimi, okul öncesi dönemde bulunan çocukların çevrelerinde olup biten olayları anlamaları ve çevrelerini keşfetmeleri açısından önemlidir. Kalley ve Psillos'a (2001) göre okul öncesi dönemde bulunan çocukların zihinsel, duygusal ve bedensel gelişmeleri çok hızlıdır ve bu dönemde temel fen kavramları oluşmaya başlar. Okul öncesinde verilen fen eğitimi, çocukların araştırma yapma ve merak duygularından hareketle, çevrelerinde bilinmeyen kavramları keşfetmelerine, çocukların sosyal, duygusal, psikomotor ve bilişsel gelişimlerini desteklemeye yardımcı olmaktadır (Akman, 2003; Alisinoğlu ve ark., 2015; Poyraz ve Dere, 2001). Bu dönemde fen eğitimi ile çocuklara bilgi aktarımı yapılmasından ziyade çocukların araştırma yapma, gözlemeleme, ilişki kurma, karşılaştırma, sonuç çıkarma ve tahminlerde bulunma gibi becerilerinin gelişimini sağlamak gerekmektedir. Nitekim okul öncesinde fen eğitiminin amaçlarından biri de budur. Çocuklar öğrenmeye açıktır ve uygun olarak hazırlanmış bir fen eğitimi programı çocukların öğrenmelerini motive eder (Arı ve Öncü, 2008). Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin programlarında fen eğitimine gerekli yeri ve önemi vermeleri gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, fen etkinliklerini istenilen yeterlikte yapabilme becerisine sahip olmadıkları ve fen konularına yönelik bilgi eksikliklerinin bulunmasından dolayı eğitimde fene yeterince yer vermedikleri görülmektedir (Ayvacı ve ark., 2002; Kallery, 2004; Saçkes ve ark., 2011). Okul öncesi öğretmenlerinin fen alanında iyi bir eğitimci olabilmeleri onların fene karşı olumlu tutuma sahip olmalarını gerektirir (Şahin, 2000).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar etraflarındaki her şeyle ilgilendiklerinden daha fazla öğrenebilecekleri ve becerilerini geliştirebilecekleri konularda karşılarına çıkan ilk zorlukları ya da başarısızlıkları karşısında öğretmenleri tarafından deneyim kazanmaları sağlanmalı ve caydırılmamalıdır (Freedman-Doan ve ark., 2000). Akçay (2015), öğretmenlerin feni çocuklara sevdirebilmesi, çocukların tıpkı bir bilim adamı gibi düşünebilmelerini sağlaması ve çocuklara bilimsel süreç becerilerini kazandırabilmesi için fen eğitimi ile ilgili gerekli bilgi ve tecrübeyi kazanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Okul öncesinde fen öğretiminin yeterli ve verimli bir düzeye ulaşabilmesi için öncelikle öğretmenlerin fene karşı tutumlarının ve öz yeterlik inançlarının iyi düzeyde olması beklenir. Bunun için de öğretmenlerin fen konularına ait bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Hamurcu, 2006; Van der Molen, 2013). Bu sayede fen eğitimi etkili olarak gerçekleştirilecektir. Okul öncesi eğitimi alanına yönelik yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin tutumları (Adak, 2006; Akçay, 2014; Asma ve ark., 2011; Can ve Şahin, 2015; Çakmak, 2012; Simsar, 2013; Uğraş ve ark., 2013; Ünal ve Akman, 2013) ile öz yeterlik inançlarının (Alabay, 2006; Bıkmaz, 2002; Simsar, 2016; Simsar ve Davidson, 2020; Tuncer ve ark., 2019) ayrı ayrı incelendiği görülmüş; tutum, öz yeterlik inancı ve fen aktivitelerini kullanma durumlarının birlikte yer aldığı bir ölçeğin ülkemizde henüz kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Esasında çok faktörlü yapıdaki bir ölçek, farklı değişkenlere göre veri elde etmede araştırmaya katkı sağlar. Bu sonuç doğrultusunda yapılan çalışmada ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılarak okul öncesi öğretmenlerinin fene yönelik tutumlarının, inançlarının ve fen aktivitelerini kullanma durumlarının farklı değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Okul öncesi öğretmenlerinin;

1. Ölçekten almış oldukları puanlar ne düzeydedir?
2. Fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumları cinsiyete göre nasıldır?
3. Fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumları yaş grubuna göre nasıldır?
4. Fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumları öğrenim durumlarına göre nasıldır?
5. Fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumları kıdeme göre nasıldır?

6. Fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumları görev yaptıkları kuruma göre nasıldır?
7. Fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumları sınıflarında bulunan çocuk sayılarına göre nasıldır?
8. Fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumları sınıflarında bulunan çocukların yaş grubuna göre nasıldır?

## YÖNTEM

Fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasının yapıldığı bu çalışma, metodolojik geçerlik ve güvenilirlik çalışması olmakla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyete, yaş gruplarına, eğitim düzeylerine, kıdem durumlarına, görev yaptıkları okul türüne, sınıflarında bulunan çocuk sayılarına ve sınıflarında bulunan çocukların yaş gruplarına göre belirlenmesini sağlayan tarama modelinde bir araştırmadır. Karasar'a (2005) göre tarama modeli, geçmişte ya da mevcut durumda var olan durumu betimlemeyi amaçlar ve çok sayıda elemandan oluşmuş bir evrende evren hakkında genel bir kaniya ulaşabilmek amacıyla, evrenden alınan bir grup veya örneklem ile yapılan tarama düzenlemeleridir.

### Araştırmanın Örnekleme

Araştırmada, ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da farklı illerde (Adıyaman, Erzurum, Diyarbakır, Kars, Malatya, Gaziantep) görev yapan 291 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine yönelik yüzde ve frekans değerleri Tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1.**

*Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Yüzde ve Frekans Değerleri*

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	263
	Erkek	28
Yaş grubu	25 ve altı	44
	26-35	242
	36 ve üstü	5
Öğrenim durumu	Ön lisans	3
	Lisans	271
	Yüksek lisans	17
Kıdem yılı	1 yıl ve altı	21
	1-3 yıl	222
	4-6 yıl	31
	7 yıl ve üstü	17
Görev yeri	Resmi anaokulu	195
	Resmi anasınıfı	47
	Özel anaokulu	16
	Özel anasınıfı	31
	Kreş ve gündüz bakımevi	2
Sınıftaki çocuk sayıları	10 ve altı	7
	11-15	34
	16-20	206
	20 ve üstü	44
Çocukların yaşları	3-4	25
	4-5	229
	5-6	37

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgiler formu ile fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma ölçeği kullanılmıştır.

### **Kişisel Bilgiler Formu**

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaş durumlarını, öğrenim durumlarını, kıdem yılını, görev yaptıkları okulları, öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayıları ve çocukların yaşlarını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır.

### **Fen Öğretimine Yönelik Tutum, İnanç ve Aktiviteleri Kullanma Ölçeği**

Araştırmada fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Faulkner-Schneider (2005) çalışmasında kullandığı ölçeği, ilgili literatürü (Cho ve ark., 2003; Thompson ve Shrigley, 1986; Oklahoma Early Learning Guidelines Science, 2004) temel alarak geliştirmiştir. Araştırmada, Oklahoma'da yaşları 3 ile 5 yaş arasında olan çocukların öğretmenleri olan yaklaşık 1862 kişiye mail yolu ile ulaşılmaya çalışılmış ve geri dönüş yapan toplam 778 öğretmenden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler; okul öncesi öğretmenlerinin fenin nasıl öğretilceği de dahil olmak üzere fene yönelik tutumlarını, fen eğitiminin erken çocukluk sınıfında uygunluğuna ilişkin inançları, fen bilgileri ve fenin nasıl öğretilceğini, fene ilgiyi ve fen aktivitelerini uygulama durumlarını değerlendiren bölümleri içermektedir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçekten 7 madde çıkarılmıştır (s2, s4, s11, s12, s18, s19, s20). Ölçekte yapılan değişiklikler ile ölçeğin dört faktörden oluştuğu ifade edilmiştir. Bunlar; fene ve fen öğretmeye yönelik tutum (s1, s6, s9, s10, s13), fene ve fen öğretmeye yönelik inanç (s3, s5, s7, s8, s14, s15, s16, s17, s21, s22), fen aktivitelerini uygulama durumları (s23, s24, s25) ve fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları (s26, s27, s28, s29) dir. Ölçekte yer alan s1'den s23'e kadar maddeler kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum; s23'ten s29'a kadar olan maddeler de hiç, bazen, haftalık, günlük biçiminde 4'lü likert olacak şekilde derecelendirilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde de ölçekte dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bunlar; fene ve fen öğretmeye yönelik tutum (s6, s7, s8, s9, s10, s13), fene ve fen öğretmeye yönelik inanç (s18, s19, s20, s21), fen aktivitelerini uygulama durumları (s23, s25, s26) ve fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları (s24, s27, s28, s29) dir. Her bir faktörün güvenilirlik hesaplamaları yapılmış, fene ve fen öğretmeye yönelik tutum için Cronbach alfa değeri 0,81; fene ve fen öğretmeye yönelik inanç için 0,80; fen aktivitelerini uygulama durumları için 0,84 ve fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları için 0,85 olarak hesaplanmıştır.

### **Süreç**

Araştırmada kullanılan ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla, 29 madde öncelikle dil uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmiş ve sonrasında İngilizce dil uzmanları tarafından İngilizceye çevrilmiştir. Böylelikle orijinal ölçek maddeleri ile kıyaslanarak anlam birliği açısından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda ölçek maddelerinde anlam açısından bir farklılık olmadığı görülmüş ve ölçeğin Türkçe formunun uygulanmaya hazır olduğuna karar verilmiştir. Ölçek, öncelikle 315 okul öncesi öğretmenine uygulanmış ve eksik işaretleme yapan 24 öğretmene ait form analiz dışı bırakılmıştır. Örneklem sayısını Ho (2006), 100 ün altına düşmemesi gerektiğini önermiş ve bu sayının, değişken yani madde sayısının 5 katını aşması gerektiğini belirtmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için SPSS, doğrulayıcı faktör analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik değerlerini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizi yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısının hesaplanması için de SPSS programı kullanılmış ve Cronbach alfa katsayısı bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten elde edilen puanlarının karşılaştırılması amacıyla da ölçeğin her bir faktörünün normallik analizleri yapılmış ve analiz sonucunda da normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Dolayısıyla non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U ile Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmada Türkçeye uyarlama çalışması yapılan fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde kullanılan açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ve okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine karşı tutumları, inançları ve aktiviteleri kullanma durumlarının cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, kıdem, kurum, çocuk sayısı ve çocukların yaş grubu değişkenlerine yönelik bulgulara bu bölümde sırasıyla yer verilmiştir.

### **Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi**

Açımlayıcı faktör analizinin ölçeğe uygulanabilmesi için uygun olup olmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ile Barlett

testiyle açıklanır (Büyüköztürk, 2010; Çokluk ve ark., 2012). KMO değeri 0,00-1,00 arasında değer alır. Elde edilen değer, 0,50 ile 1,00 arasında ise uygulanan faktör analizinin verilerin faktörlere ayrılmasında güvenilir sonuçlar verdiğini gösterir. Değer, 0,00 ile 0,49 arasında ise verilerin faktör analizi için uygun olmadığı anlamına gelmektedir. Kısaca değer 1 veya 1'e yakın olması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından tahmin edilebileceğini belirtirken değer 0 veya 0'a yakın olması halinde ise yorum yapılamaz ve faktör analizine devam edilemez (Çokluk ve ark., 2012).

KMO istatistiğindeki 0,50 ve üzeri için kritik aralık değerleri 0,50 ile 0,70 arası ise orta; 0,70 ile 0,80 arası ise iyi; 0,80 ile 0,90 arası ise çok iyi şeklinde sınıflandırılmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda KMO değeri 0,853 olarak tespit edilmiştir. Barlett küresellik testi ise, araştırmada incelenen değişkenlerin faktör analizi için yeterli korelasyonu gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılır. Bu istatistikte elde edilen değer 0,05'den daha düşük olması beklenir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu araştırmada, Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde ( $B(291)=4120,398$ ;  $p<0,01$ ) değerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

29 maddeden oluşan ölçeğin, açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bileşenler matrisine bakıldığında ölçeğin tüm maddelerinin faktör yük değerlerinin 0,33'ün üstünde olduğu görülmüştür. Tablo 2'de ölçeğin faktör sayısının belirlenebilmesi amacıyla özdeğer ve varyans yüzdelerine yer verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Ölçeğin Döndürülmeden Önceki Varyans Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
F1	8,665	29,878	29,878
F2	3,143	10,837	40,715
F3	2,001	6,900	47,615
F4	1,593	5,493	53,108

Tablo 2'den, öz değeri 1'in üzerinde olan dört bileşen ve toplam varyansın %29,878'ini birinci, %10,837'sini ikinci, %6,90'nı üçüncü bileşenin ve %5,493'ünü dördüncü bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise %53,108 oranında katkı yaptığı görülmektedir. Ölçekteki faktör sayısı belirlendikten sonra, maddelerin faktörlere dağılımına bakılmıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisi, hangi faktörde güçlü korelasyonun olduğunu belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin diğer faktörlerinin belirginleştirilmesi amacıyla yapılan döndürme işlemi sonrasında elde edilen özdeğer ve varyans yüzdeleri Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3.**

*Ölçeğin Döndürüldükten Sonraki Varyans Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
F1	5,542	19,111	19,111
F2	3,783	13,046	32,157
F3	3,745	12,914	45,071
F4	2,331	8,036	53,108

Döndürme işleminden sonra, toplam varyansın %19,111'ini birinci, %13,046'sını ikinci, %12,914'ünü üçüncü bileşenin ve %8,036'sını dördüncü bileşenin açıkladığı, toplam varyansa ise %53,108 oranında katkı yaptığı belirlenmiştir. Yapılan döndürme sonunda düşük yük değerlerinden ve maddelerin iki faktörle arasındaki ilişki düzeyinin birbirine çok yakın olması yüzünden bu maddeler (1,2,3,4,5,11,12,14,15,16,17,22) binişik olarak değerlendirilip söz konusu maddeler çıkarıldıktan sonra işlem tekrarlanmıştır. Binişik maddelerin farklı faktörlerle sergiledikleri ilişki düzeyleri arasındaki farkın 0,1'den fazla olması gerekir (Büyüköztürk, 2010; Çokluk ve ark., 2012). Söz konusu maddelerin her iki faktörde yer alan değerleri arasındaki fark 0,1'den az olduğundan dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Analiz dışı bırakılarak yapılan istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.



**Tablo 4.**

*Ölçekten Çıkarılan Maddelerden Sonra Döndürülmüş Varyans Değerleri*

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
F1	4,492	26,424	26,424
F2	2,651	15,591	42,015
F3	2,414	14,201	56,216
F4	1,640	5,493	61,709

Tablo 4'te görüldüğü gibi faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının, birinci faktör için %26,424; ikinci faktör için %15,591; üçüncü faktör için %14,201 ve dördüncü faktör için ise %5,493'tür. Belirlenen bu faktörlerin varyansa yaptıkları toplam katkının %61,709 olduğu tablodan görülmektedir. Ölçeğin döndürülmüş bileşenler matrisi tablosu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 5.**

*Döndürülmüş Bileşenler Matrisi Tablosu*

Madde	F1	F2	F3	F4	Faktör Ortak Varyansı
s7	,704				,628
s6	,689				,726
s8	,589				,638
s9	,572				,662
s13	,545				,562
s10	,530				,602
s20		,761			,694
s18		,731			,722
s19		,727			,761
s21		,699			,759
s28			,786		,698
s24			,747		,751
s27			,726		,735
s29			,714		,704
s25				,801	,785
s26				,795	,761
s23				,656	,687

Yapılan analiz sonucunda s6, s7, s8, s9, s10 ve s13 maddelerinin birinci faktörde; s18, s19, s20, s21 maddelerinin ikinci faktörde; s24, s27, s28, s29 maddelerinin üçüncü faktörde ve s23, s25, s26 maddelerinin dördüncü faktör altında toplandığı görülmüştür.

#### **Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi**

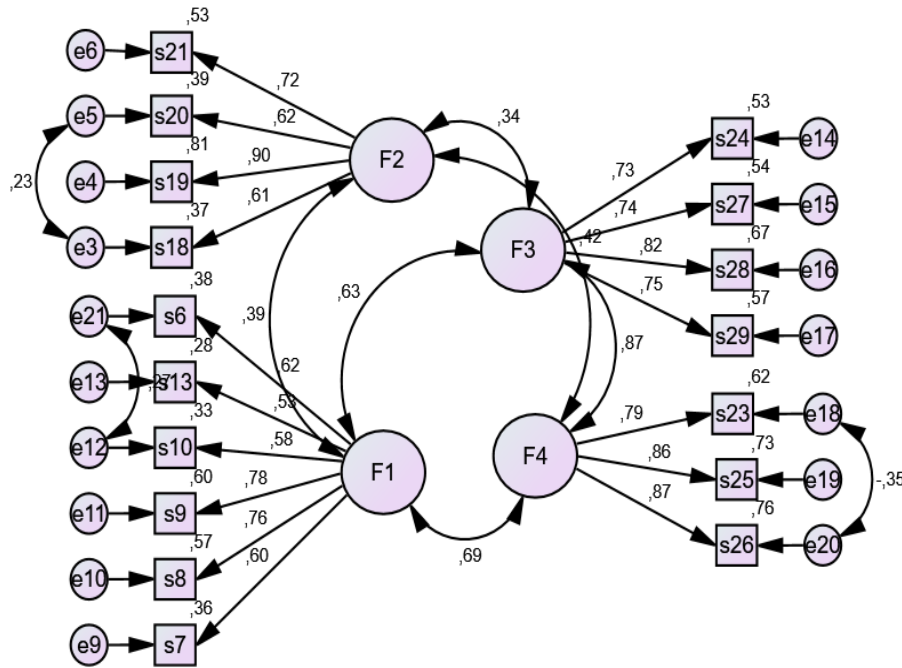
Doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal bir temele bağlı olarak bir çok değişkenden oluşturulmuş faktörlerin gerçek veriler ile ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmek amacıyla kullanılır (Sümer, 2000). Kuramsal model ile gerçek veriler arasındaki uyumu değerlendirmede uyum indekslerinin birbirlerine göre güçlü ve zayıf yönlerinin olmasından dolayı birçok uyum indeksi değerinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk vd. 2010). Bu uyum indekslerinden en sık kullanılanları ise ki-kare, iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hata kalanlarının ortalama karekökü (RMR) ve yaklaşık hataların ortalama kareköküdür (RMSEA). Tablo 6'da faktör analizinde en çok kullanılan uyum indekslerinden elde edilen değerlere yer verilmiştir.

**Tablo 6.**

Ölçeğin Uyum İndeksleri ve Kabul Edilebilir Sınır Değerler

Uyum İndeksleri	Gözlenen Değer	Kabul Edilebilir Sınır Değer
X <sup>2</sup>	299,9	
sd	108	
X <sup>2</sup> /sd	2,77	≤ 3
RMSEA	0,078	≤ 0,08
RMR	0,030	≤ 0,05
CFI	0,920	.90≤
GFI	0,901	.90≤

Tablo 6’da görüldüğü gibi yapılan analizler sonucunda GFI’nin ,901; standardize edilmiş RMR uyum indeksinin ,030; CFI’nin ,920 olduğu tespit edilmiştir. RMSEA değerinin 0,080 altında olması; CFI ve GFI değerlerinin 0,90’ın üzerinde olması, RMR değerinin 0,05’in altında olması iyi uyuma karşılık gelir (Sümer, 2000). Yapılan analizler sonucunda oluşturulan diyagrama Şekil 1’de yer verilmektedir.

**Şekil 1.** Ölçeğe ait Path Diyagramı

Madde uyum değerlerinin istenilen sonuçta çıkmasının ardından DFA tamamlanmış ve ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizi aşamasına geçilmiştir. Ölçeğin her bir alt boyutuna ve tamamına ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmış ve F1 için ,810; F2 için ,802; F3 için ,843; F4 için ,858 ve ölçeğin tamamı için (17 madde) ,893 değerleri hesaplanmıştır. Cronbach alfa değerinin ,70’in üzerinde olması güvenilirlik için yeterli olmaktadır (Bayram, 2004; Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin fen öğretimine karşı tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma durumu ölçeğinden almış oldukları puanlara yönelik sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 7.**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ölçekten Almış Oldukları Sonuçlar

N	X	Ss
291	57,10	0,43

Tablo 7’de öğretmenlerin, fen öğretimine karşı tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma durumu ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları  $X=57,10$  ve standart sapmasının ise  $0,43$  olduğu görülmektedir. Toplam 68 puan üzerinden değerlendirilen ölçekte öğretmenlerin ölçekten almış oldukları puanların aritmetik ortalamasının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin almış oldukları puanların cinsiyete göre değişimi Tablo 8’de incelenmiştir.

**Tablo 8.**

*Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonucu*

Ölçeğin Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Fene ve Fen Öğretmeye	Kadın	263	148,48	39050,5	3029,5	,020
Yönelik Tutum	Erkek	28	122,70	3435,5		
Fene ve Fen Öğretmeye	Kadın	263	149,65	39358,5	2721,5	,001
Yönelik İnanç	Erkek	28	111,70	3127,5		
Fen Aktivitelerini	Kadın	263	150	39449,5	2630,5	,007
Uygulama Durumları	Erkek	28	108,45	3036,5		
Fen Bilgisi Kavramlarını	Kadın	263	150,56	39597	2483	,006
Öğretimi Durumları	Erkek	28	103,18	2889		

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen puanların cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından olan fen ve fen öğretmeye yönelik tutumdan elde edilen puanların kadın öğretmenler lehine olduğu ( $U=3029,5$  ve  $p<0,05$ ); fene ve fen öğretmeye yönelik inançtan elde edilen puanların kadın öğretmenler lehine olduğu ( $U=2721,5$  ve  $p<0,05$ ); fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutundan elde edilen puanların kadın öğretmenler lehine olduğu ( $U=2630,5$  ve  $p<0,05$ ); ve fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutundan elde edilen puanların kadın öğretmenler lehine olduğu ( $U=2483$  ve  $p<0,05$ ) tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin almış oldukları puanların öğretmenlerin yaş gruplarına göre aralarındaki farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve test sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Ölçeğin Alt Boyutları	Yaş Grupları	N	Sıra Ortalaması	$X^2$	p	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik Tutum	25 ve altı	44	117,09	7,819	,020	25 ve altı>36 ve üstü 26-35 >25 ve altı
	26-35	242	152,01			
	36 ve üstü	5	109,6			
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik İnanç	25 ve altı	44	114,56	13,626	,001	26-35 >36 ve üstü 26-35 >25 ve altı
	26-35	242	153,41			
	36 ve üstü	5	63,90			
Fen Aktivitelerini Uygulama Durumları	25 ve altı	44	124,70	5,276	,042	26-35 >25 ve altı 25 ve altı>36 ve üstü
	26-35	242	150,84			
	36 ve üstü	5	99,30			
Fen Bilgisi Kavramlarını Öğretimi Durumları)	25 ve altı	44	111,52	10,295	,006	26-35 >25 ve altı 36 ve üstü>25 ve altı
	26-35	242	153,01			
	36 ve üstü	5	109,90			

Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik tutumdan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu Tablo 9’da görülmektedir ( $X^2=7,819$  ve  $p<0,05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda fene ve fen öğretmeye yönelik tutum puanlarındaki farkın 25 yaş ve altı ile 36 yaş ve üstü arasında 25 yaş ve altı lehine, 26-35 yaş ile 25 yaş ve altı arasında da 26-35 yaş lehine olduğu; fene ve fen öğretmeye yönelik inanç alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=13,626$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 26-35 yaş ile 25 ve altı arasında 26-35 yaş lehine, 26-35 ile 36 ve üstü arasında 26-35 yaş lehine olduğu; fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=5,276$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 26-35 yaş ile 25 ve altı arasında ve 26-35 yaş lehine, 25 ve altı ile 36 yaş ve üstü arasında 25 yaş ve altı lehine olduğu; fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık

olduğu ( $X^2=10,295$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 26-35 yaş ile 25 yaş ve altı arasında ve 26-35 yaş lehine, 36 ve üstü ile 25 ve altı arasında 36 ve üstü lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin almış oldukları puanların öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre aralarındaki farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.**

*Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Öğrenim Durumlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Ölçeğin Alt Boyutları	Eğitim Durumları	N	Sıra ortalaması	$X^2$	p	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik Tutum	Ön lisans	3	25,67	7,102	,029	Lisans>Yüksek lisans
	Lisans	271	148,12			
	Yüksek lisans	17	133,41			
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik İnanç	Ön lisans	3	42,33	4,918	,086	
	Lisans	271	146,94			
	Yüksek lisans	17	149,32			
Fen Aktivitelerini Uygulama Durumları	Ön lisans	3	55,83	3,576	,167	
	Lisans	271	146,79			
	Yüksek lisans	17	149,38			
Fen Bilgisi Kavramlarını Öğretimi Durumları	Ön lisans	3	40,83	6,094	,048	Lisans>Yüksek lisans Yüksek lisans> Ön lisans
	Lisans	271	148,44			
	Yüksek lisans	17	125,62			

Tablo 10'da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik inanç alt boyutu ile fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir (sırasıyla,  $X^2=4,918$ ,  $p>0,05$ ;  $X^2=3,576$ ,  $p>0,05$ ). Ancak, fene ve fen öğretmeye yönelik tutum alt boyutu ile fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir (sırasıyla,  $X^2=7,102$ ,  $p<0,05$ ;  $X^2=6,094$ ,  $p<0,05$ ). Yapılan analiz sonucunda fene ve fen öğretmeye yönelik tutum puanlarındaki farkın lisans ile yüksek lisans arasında ve lisans lehine; fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları puanlarındaki farkın da lisans ile yüksek lisans arasında ve lisans lehine, ön lisans ile yüksek lisans arasında ise yüksek lisans lehine olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin almış oldukları puanların öğretmenlerin kıdem durumlarına göre aralarındaki farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.**

*Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Kıdem Durumlarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Ölçeğin Alt Boyutları	Kıdem Durumları	N	Sıra ortalaması	$X^2$	p	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik Tutum	1 yıl ve altı	21	113,17	12,068	,007	1-3 yıl>4-6 yıl 4-6 yıl>7 yıl ve üstü
	1-3 yıl	222	155,25			
	4-6 yıl	31	117,71			
	7 yıl ve üstü	17	117,29			
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik İnanç	1 yıl ve altı	21	79,88	29,312	,000	1-3 yıl>4-6 yıl 4-6 yıl>1 yıl ve altı 7 yıl ve üstü>1 yıl ve altı
	1-3 yıl	222	159,87			
	4-6 yıl	31	107,97			
	7 yıl ve üstü	17	115,94			
Fen Aktivitelerini Uygulama Durumları	1 yıl ve altı	21	151,83	17,664	,001	1-3 yıl>4-6 yıl 1-3 yıl> 7 yıl ve üstü
	1-3 yıl	222	155,22			
	4-6 yıl	31	93,53			
	7 yıl ve üstü	17	114,06			
Fen Bilgisi Kavramlarını Öğretimi Durumları	1 yıl ve altı	21	128,12	24,762	,000	1-3 yıl>4-6 yıl 1-3 yıl> 7 yıl ve üstü
	1-3 yıl	222	158,81			
	4-6 yıl	31	94,24			
	7 yıl ve üstü	17	95,18			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi fene ve fen öğretmeye yönelik tutum alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu ( $X^2=12,068$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında 1-3 yıl lehine, 4-6 yıl ile 7 yıl ve üstü arasında 4-6 yıl lehine olduğu; fene ve fen öğretmeye yönelik inanç alt boyutundan elde

edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=29,312$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında 1-3 yıl lehine, 4-6 yıl ile 1 yıl ve altı arasında 4-6 yıl lehine, 7 yıl ve üstü ile 1 yıl ve altı arasında 7 yıl ve üstü lehine olduğu; fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=17,664$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında 1-3 yıl lehine, 1-3 yıl ile 7 yıl ve üstü arasında 1-3 yıl lehine olduğu; fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=24,762$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 1-3 yıl ile 4-6 yıl arasında 1-3 yıl lehine, 1-3 yıl ile 7 yıl ve üstü arasında 1-3 yıl lehine olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin almış oldukları puanların öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre aralarındaki farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

**Tablo 12.**

*Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Görev Yapılan Kurumlara Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Ölçeğin Alt Boyutları	Görev Yapılan Kurum	N	Sıra ortalaması	$X^2$	p	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik Tutum	1. Resmi anaokulu	195	151,17	16,245	,003	1>4 ve 1>5
	2. Resmi anasınıfı	47	149,23			
	3. Özel anaokulu	16	71,93			
	4. Özel anasınıfı	31	72,25			
	5. Kreş ve gündüz bakımevi	2	54,50			
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik İnanç	1. Resmi anaokulu	195	157,26	29,872	,000	1>3, 1>4 ve 1>5
	2. Resmi anasınıfı	47	103,56			
	3. Özel anaokulu	16	67,90			
	4. Özel anasınıfı	31	83,25			
	5. Kreş ve gündüz bakımevi	2	34			
Fen Aktivitelerini Uygulama Durumları	1. Resmi anaokulu	195	151,78	9,338	,049	1>3, 1>4 ve 1>5
	2. Resmi anasınıfı	47	127,03			
	3. Özel anaokulu	16	195,25			
	4. Özel anasınıfı	31	108,61			
	5. Kreş ve gündüz bakımevi	2	91,50			
Fen Bilgisi Kavramlarını Öğretimi Durumları)	1. Resmi anaokulu	195	155,77	21,638	,000	1>3, 1>4 ve 1>5
	2. Resmi anasınıfı	47	82,37			
	3. Özel anaokulu	16	105,10			
	4. Özel anasınıfı	31	163,50			
	5. Kreş ve gündüz bakımevi	2	66,50			

Tablo 12'de görüldüğü gibi ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik tutum alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu ( $X^2=16,245$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın resmi anaokulu ile özel anasınıfı, kreş ve gündüz bakımevi arasında resmi anaokulu lehine, resmi anasınıfı ile kreş ve gündüz bakımevi arasında resmi anasınıfı lehine, özel anaokulu ile kreş ve gündüz bakımevi arasında özel anaokulu lehine, özel anasınıfı ile kreş ve gündüz bakımevi arasında özel anasınıfı lehine olduğu; fene ve fen öğretmeye yönelik inanç, fen aktivitelerini uygulama durumları ve fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutlarının her birinden elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu (sırasıyla,  $X^2=29,872$  ve  $p<0,05$ ;  $X^2=9,338$  ve  $p<0,05$ ;  $X^2=21,638$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın her alt boyut için resmi anaokulu ile özel anaokulu, özel anasınıfı ve kreş ve gündüz bakımevi arasında resmi anaokulu lehine, resmi anasınıfı ile özel anaokulu, özel anasınıfı ve kreş ve gündüz bakımevi arasında resmi anasınıfı lehine, özel anaokulu ile kreş ve gündüz bakımevi arasında özel anaokulu lehine, özel anasınıfı ile kreş ve gündüz bakımevi arasında özel anasınıfı lehine olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin almış oldukları puanların öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocuk sayısına göre aralarındaki farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13.***Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Çocuk Sayısına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Ölçeğin Alt Boyutları	Çocuk Sayıları	N	Sıra ortalaması	$X^2$	p	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik Tutum	1. 0-10 2. 11-15 3. 16-20 4. 20 ve üstü	7 34 206 44	147,5 117,79 156,08 120,34	11,546	,009	2>1 3>1, 3>2, 3>4 4>1
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik İnanç	1. 0-10 2. 11-15 3. 16-20 4. 20 ve üstü	7 34 206 44	51,93 108,82 159,24 127,72	24,051	,000	2>1 3>1, 3>2, 3>4 4>1
Fen Aktivitelerini Uygulama Durumları	1. 0-10 2. 11-15 3. 16-20 4. 20 ve üstü	7 34 206 44	139,71 101,29 161,10 110,85	24,494	,000	2>1, 2>4 3>1, 3>4
Fen Bilgisi Kavramlarını Öğretimi Durumları	1. 0-10 2. 11-15 3. 16-20 4. 20 ve üstü	7 34 206 44	132,64 99,76 160,79 114,60	23,637	,000	2>1, 2>4 3>1, 3>4

Tablo 13'te görüldüğü gibi ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik tutum alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=11,546$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 16-20 ile 0-10 arası, 11-15 ve 20 ve üstü arasında ve 16-20 lehine, 20 ve üstü ile 0-10 arasında 20 ve üstü lehine, 11-15 ile 0-10 arasında 11-15 lehine olduğu; fene ve fen öğretmeye yönelik inanç alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=24,051$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 16-20 ile 0-10 arası, 11-15 ve 20 ve üstü arasında ve 16-20 lehine, 20 ve üstü ile 0-10 arasında 20 ve üstü lehine, 11-15 ile 0-10 arasında 11-15 lehine olduğu; fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=24,494$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 11-15 ile 0-10 ve 20 ve üstü arasında 11-15 lehine, 16-20 ile 0-10 ve 20 ve üstü arasında 16-20 lehine olduğu; fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=23,637$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 11-15 ile 0-10 ve 20 ve üstü arasında 11-15 lehine, 16-20 ile 0-10 ve 20 ve üstü arasında 16-20 lehine olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin almış oldukları puanların çocukların yaş gruplarına göre aralarındaki farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve test sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

**Tablo 14.***Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Puanların Çocukların Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

Ölçeğin Alt Boyutları	Çocuk Yaş Grupları	N	Sıra ortalaması	$X^2$	p	Anlamlı Farklılık (Mann Whitney U)
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik Tutum	3-4 yaş 4-5 yaş 5-6 yaş	25 229 37	89,80 154,30 132,61	15,203	,000	4-5 yaş>3-4 yaş 4-5 yaş>5-6 yaş
Fene ve Fen Öğretmeye Yönelik İnanç	3-4 yaş 4-5 yaş 5-6 yaş	25 229 37	122,88 154,79 107,20	13,062	,001	4-5 yaş>3-4 yaş 4-5 yaş>5-6 yaş
Fen Aktivitelerini Uygulama Durumları	3-4 yaş 4-5 yaş 5-6 yaş	25 229 37	122,72 154,73 107,68	12,331	,002	4-5 yaş>3-4 yaş 4-5 yaş>5-6 yaş
Fen Bilgisi Kavramlarını Öğretimi Durumları	3-4 yaş 4-5 yaş 5-6 yaş	25 229 37	103,50 155,12 118,28	13,482	,001	4-5 yaş>3-4 yaş 4-5 yaş>5-6 yaş

Tablo 14'te görüldüğü gibi ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik tutum alt boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu ( $X^2=15,203$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 4-5 ile 3-4 ve 5-6 yaş arasında 4-5 yaş lehine olduğu; fene ve fen öğretmeye yönelik inanç alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=13,062$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 4-5 ile 3-4 ve 5-6 yaş arasında 4-5 yaş lehine olduğu; fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=12,331$  ve  $p<0,05$ ) ve

aradaki farkın 4-5 ile 3-4 ve 5-6 yaş arasında 4-5 yaş lehine olduğu; fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında farklılık olduğu ( $X^2=13,482$  ve  $p<0,05$ ) ve aradaki farkın 4-5 ile 3-4 ve 5-6 yaş arasında 4-5 yaş lehine olduğu tespit edilmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmadaki amaç, okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma durumlarına yönelik ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasının yapılarak okul öncesi öğretmenlerinin fene yönelik tutumlarının, inançlarının ve fen aktivitelerini kullanma durumlarının cinsiyete, yaş gruplarına, öğrenim durumlarına, kıdem durumlarına, görev yaptıkları okul türüne, sınıflarında bulunan çocuk sayılarına ve sınıflarında bulunan çocukların yaş gruplarına göre belirlenmesini sağlamaktır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin KMO değeri ,853 olarak tespit edilmiş ve bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “çok iyi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Barlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, değer anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Cronbach alfa değeri ,893 olarak bulunmuştur. Ölçekteki faktör sayısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Faulkner-Schneider (2005) tarafından yapılan çalışmada kullanılan ölçekte yedi maddeye yer verilmediği belirtilmiştir. Bu ölçekte de Faulkner-Schneider’in ölçekten çıkardığı maddelere ek olarak beş maddeye daha yer verilmemiştir. Ayrıca Faulkner-Schneider’in kullandığı ölçeğin faktörlerinden olan fen aktivitelerini uygulama durumları s23, s24 ve s25; fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları s26, s27, s28 ve s29’dan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları olarak s24, s27, s28 ve s29; fen aktivitelerini uygulama durumları olarak ise s23, s25 ve s26 olarak tespit edilmiştir. Maddeler incelendiğinde s24’ün fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutunda, s26’nın da fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutunda yer almasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca, uyum indekslerinden elde edilen değerlere bakıldığında doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan dört boyutlu ölçeğin kabul edilebilir bir nitelikte olduğu söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile Faulkner-Schneider’in yapmış olduğu çalışmanın (2005) analiz sonuçlarının birbirine benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutum, inanç ve aktiviteleri kullanma durumu ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamalarının ölçekten alınabilecek puan göz önünde bulundurulduğunda iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin her bir alt boyutundan elde ettikleri puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farklılığın da kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmayı destekler nitelikte Babaroğlu ve Metwalley (2018) yaptıkları çalışmada cinsiyetin fen eğitime yönelik tutumlarda fark oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ancak yapılan bazı çalışmalarda ise cinsiyet ile tutum arasında herhangi bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (Akçay, 2014; Elmas ve Kanmaz, 2015; Sansar, 2010). Tuncer ve arkadaşlarının (2019) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yönelik inanç puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir. Ancak bu çalışmada fene ve fen öğretmeye yönelik inanç puanlarının kadın öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre ölçeğin her bir alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda 26-35 yaş grubunda bulunanların, ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik tutum, fene ve fen öğretmeye yönelik inanç, fen aktivitelerini uygulama durumları ve fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutlarından almış oldukları puanların diğer yaş gruplarından fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretmenlerin meslek hayatlarında kendilerini daha deneyimli görmeleri sonucunda oluşmuş olabileceği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik inanç alt boyutu ile fen aktivitelerini uygulama durumları alt boyutundan elde ettikleri puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı; fene ve fen öğretmeye yönelik tutum alt boyutu ile fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutundan elde edilen puanlar arasında ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin eğitim durumlarının fen eğitime karşı tutum üzerinde etkili olmadığı yapılan diğer çalışmalarda ortaya konmuştur (Dowdy, 2005; Sönmez, 2007; Ünal ve Akman, 2013). Bu çalışmanın sonucunda ise fene ve fen öğretmeye yönelik tutum puanlarındaki farkın lisans ile yüksek lisans arasında ve lisans lehine; fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları puanlarındaki farkın da lisans ile yüksek lisans arasında ve lisans lehine, ön lisans ile yüksek lisans arasında ise yüksek lisans lehine olduğu tespit edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kıdem durumlarına göre ölçeğin her bir alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, ölçeğin her bir alt boyutundan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında aradaki farklılığın, kıdem yılı 1-3 yıl arasında bulunanların

lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, Babaroğlu ve Metwalley (2018) yaptıkları araştırmada fene yönelik tutumda öğretmenlerin hizmet yılının etkili olmadığını belirtmişlerdir. Literatürde de benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Fayez ve ark., 2011; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Uğraş ve ark., 2013).

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlara göre ölçeğin her bir alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ölçeğin her bir alt boyutu için resmi anaokulunda ve resmi anasınıfında görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde literatürde de görev yapılan kurumların öğretmenlerin tutumları üzerinde fark oluşturduğu araştırmalara rastlanmıştır (Erden ve Sönmez, 2011; Sönmez, 2007). Babaroğlu ve Metwalley (2018) ise yaptıkları araştırmada fene yönelik tutumda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta bulunan çocukların sayısına göre ölçeğin her bir alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ölçeğin fene ve fen öğretmeye yönelik tutum ve fene ve fen öğretmeye yönelik inanç alt boyutları için sınıfta 16-20 arası çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin lehine olduğu; fen aktivitelerini uygulama durumları ve fen bilgisi kavramlarını öğretimi durumları alt boyutları için sınıfta 11-15 ve 16-20 arası çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin arasında anlamlı fark olmadığı ve diğer yaş gruplarına göre 11-15 ve 16-20 yaş lehine olduğu tespit edilmiştir. Literatürde ise okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocuk sayıları ile fen eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmektedir (Güven ve Cevher, 2005).

Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda çocukların yaş gruplarına göre ölçeğin her bir alt boyutundan almış oldukları puanlar arasında farklılıkların olduğu ve bu farklılığın 4-5 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Babaroğlu ve Metwalley (2018) ise yaptıkları çalışmada fen eğitime karşı tutumların çalışılan yaş grubuna bağlı olmadığını belirtmişlerdir. Balat ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada da fen eğitime karşı tutum ile öz yeterlik algıları incelenmiş ve yaş düzeyinin anlamlı olmadığı belirtilmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak; öğretmen adaylarının hizmet öncesinde mutlaka fen öğretimine yönelik etkinlikler yapmaları ve fen konularında bilgi düzeylerini artıracak nitelikte konu alanı derslerini almaları gerektiği ifade edilebilir. Öğretmenlere de hizmet içi eğitimler ile fen öğretiminin gereklilikleri benimsetilmeli ve eksiklik duydukları konu alanları giderilmelidir. Ayrıca araştırmacılara, okul öncesi öğretmenleri ile birlikte çocukların ailelerinin de fen öğretiminde yer aldıkları çalışmaların derinlemesine incelenmesi önerilebilir.

## **KAYNAKLAR**

- Adak, A. (2006). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile düşünme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akçay, N.O. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının fene yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 325-336.
- Akçay, N.O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 268-275.
- Akman, B. (2003). Okulöncesinde fen eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim*, 79, 14-16.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 30-40.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., & Kahveci, G. (2015). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A., & Can, Y.M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Arı, M., & Öncü, E. Ç. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Fen-doğa ve Matematik Uygulamaları*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Asma, L., Van Der Molen, J. W., & Van Aalderen-Smeets, S. (2011). Primary teachers' attitudes towards science and technology. *Professional Development for Primary Teachers in Science and Technology*, 9, 89-105.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y., & Yiğit, N. (2002, Eylül). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Babaroğlu, A., & Metwalley, E.O. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çorum ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 1-15.
- Balat, G.U., Akman, B., & Günşen, G. (2018). Fen eğitime karşı tutum, öz yeterlilik algısı ve bilişsel harita bulguları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 756-777.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.



- Bıkmaz, F.H. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, M., & Şahin, Ç. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 13-26.
- Cho, H., Kim, J., & Choi, D. (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: A scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42.
- Çakmak, Ö. Ç. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 40-51.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dowdy, J. T. (2005). *Relationship between teachers' college science preparation and their attitudes toward science* (Doctoral Dissertation). Accessed from the proquest database (Access No: 3170208).
- Elmas, H., & Kanmaz, A. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 35-42.
- Erden, F.T., & Sönmez, S. (2011). Study of Turkish preschool teachers' attitudes toward science teaching. *International Journal of Science Education*, 33(8), 1149-1168.
- Faulkner-Schneider, L. A (2005). *Child care teachers' attitudes, beliefs and knowledge regarding science and impact on early childhood learning opportunities* (Doctoral Thesis). Access from Shareok database (Access No: 15080)
- Fayez, M., Sabah, S.A., & Oliemat, E. (2011). Jordanian early teachers' perspectives toward science teaching and learning. *International Research in Early Childhood Education*. 2(1), 76-95.
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arbreton, A., & Harold, R. (2000). What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 379-402.
- Güven, E.D., & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Pamukkale University Educational Faculty*, 2(18), 1-22.
- Hamurcu, H. (2006, Eylül). Okulöncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi hakkındaki görüşleri. 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri, Ankara.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. London & New York: Chapman & Hall/CRC Taylor and Francis Group.
- Kalley, M., & Psillos D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concern sand perceived needs in science: an exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165.
- Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 65-81.
- Karaoğlu, M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında istenmeyen davranışlar ve yönetimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocabıyık, F. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve okul öncesi eğitim. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 20, 3-4.
- Oklahoma Early Learning Guidelines (2004). Oklahoma department of human services, division of child care. [http://www.okdhs.org/childcare/SpecialInt/OEL\\_Guidelines.pdf](http://www.okdhs.org/childcare/SpecialInt/OEL_Guidelines.pdf) adresinden erişildi.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2001). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Saçkes, M., Akman, B., & Trundle, K.C. (2012). Okulöncesi öğretmenlerine yönelik fen eğitimi dersi: lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi için bir model önerisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 1-26.
- Sansar, S.B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları ile fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 263418).

- Simsar, A. (2013). *Turkish students' attitudes towards science in early childhood education* (Unpublished Master Thesis). University of Dayton, Ohio.
- Simsar, A. (2016). *Turkish Preservice Early Childhood Teachers' Science Teaching Self Efficacy Beliefs* (Electronic Doctoral Thesis). Florida State University College of Education. Retrieved from [http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU\\_FA2016\\_SIMSAR\\_fsu\\_0071E\\_13558](http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_FA2016_SIMSAR_fsu_0071E_13558)
- Simsar, A., & Davidson, S.G. (2020). Sources of preservice early childhood teachers' self-efficacy beliefs about teaching science: a phenomenological study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 776-795.
- Sönmez, S. (2007). *Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.
- Şahin, F. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Tabachnick, G. B., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6<sup>th</sup> ed.). London: Pearson.
- Thompson, C.L., & Shrigley, R.L. (1986). What research says: revising the science attitudes scale. *School Science and Mathematics*, 86(4), 331-343.
- Tuncer, M., Şimşek, M., Dikmen, M. Akmençe, A., E., & Bahadır, F. (2019). Determination of preschool teachers' self- efficacy beliefs for science activities in preschool curriculum. *Journal of Educational Reflections*, 3(1), 28-41.
- Uğraş, H., Uğraş, M., & Çil, E. (2013). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumlarının ve fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1), 44-50.
- Ünal, M., & Akman, B. (2013). Investigation of preschool teachers' attitudes towards science teaching (sample of Malatya city). *International Journal of Social Science*, 6(3), 785-798.
- Van Der Molen, J. W., & Van Aalderen-Smeets, S.I. (2013). Investigating and stimulating primary teachers' attitudes towards science: a large-scale research project. *Frontline Learning Research*, 1(2), 1-9.

## Biyoloji Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Pınar KÖSEOĞLU<sup>1</sup>

Gamze MERCAN<sup>2</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 Bahar döneminde, Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1.,2.,3.,4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 52 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında, biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik algılarının ortaya çıkarılması amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Karademir (2013) tarafından okul dışı öğrenme etkinliklerini değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış 4 açık uçlu sorudan oluşan "Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler; MAXQDA 2018 Programı kullanılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında okul dışı öğrenme etkinlikleri düzenlemeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğu da belirlenmiştir. Bu bağlamdan yola çıkılarak, araştırmanın sonuçlarının fen bilimleri alanındaki derslerde okul dışı öğrenme etkinliklerinin kullanımında kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:**  
Okul dışı, Okul dışı öğrenme etkinlikleri, Biyoloji öğretmen adayları

### Examination of Biology Teacher Candidates' Views on Out-Of-School Learning Activities

**Abstract:** The aim of this research is to examine the views of biology teacher candidates regarding out-of-school learning activities. The study group comprised of 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grade undergraduate students (N=52), who were taking the course from the Department of Biology Education at the Hacettepe University in 2018-2019 academic year. The sampling method of the study was analogy sampling which is among the intended sampling methods. The aim of the study was to reveal the perceptions of biology teacher candidates for out-of-school learning activities. "Out-of-school learning activities interview form" consisting of 4 semi-structured open-ended questions developed by Karademir (2013) was used as a data collection tool in the research. The data was analyzed using content analysis via the MAXQDA 2018 program. The results of the study showed that the perception of biology teacher candidates for out-of-school learning activities was high. In addition, it was found that the attitudes of candidates, towards organizing extracurricular learning activities when they become teachers was positive. Based on this context, it is believed that the results of the research will create resources for the availability of out-of-school learning activities in courses in the field of natural sciences.

**Key Words:**  
Out-of-school, Out-of-school learning activities, Biology teacher candidates

**Geliş Tarihi :** 12.08.2020  
**Kabul Tarihi :** 30.10.2020  
**Yayın Tarihi :** 30.12.2020

<sup>1</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, [koseoglu@gmail.com](mailto:koseoglu@gmail.com), ORCID:0000-0002-6222-7978

<sup>2</sup> Bil. Uzm., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi A.B.D. [gmercn@gmail.com](mailto:gmercn@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5515-999X

## **GİRİŞ**

Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucunda davranışında meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Sönmez, 2012). Yaşantı, bireylerin çevresiyle etkileşimleri sonucunda bireyde kalan iz olarak tanımlanabilmektedir. Öğrenmenin oluşabilmesi için etkileşimin yaşantı eşiğini aşması gerekir. Bu nedenle öğrencinin, öğretme-öğrenme ortamında çevresi ile olan etkileşimi yaşantı eşiğini aştığında öğrenme gerçekleşebilmektedir (Senemoğlu, 2010). Buna göre bireylerin öğrenme süreci, öğrenme ortamına ve sürecin belirli bir plana bağlı olup olmadığına göre “formal öğrenme” (yapılandırılmış), “informal öğrenme” (yarı yapılandırılmış) ve “non-formal öğrenme” (yapılandırılmamış) olmak üzere, yaşam boyu öğrenmenin çatısı altında toplanan üç alt grupta sınıflandırılmaktadır (Eshach, 2007). Bu gruplar içinde amaç, yer ve yöntemlerin eğitimciler tarafından belirlendiği formal öğrenmenin aksine, öğrenme sürecinin bireylerin çıkarları ve istekleri doğrultusunda gerçekleştiği ve bireyin süreci yüksek bir motivasyonla takip ettiği informal ve non-formal öğrenme, okul dışı öğrenme ortamının özelliklerini daha net bir şekilde yansıtmaktadır (Demirel, 2019; Kiriaktaş ve Eslek, 2017). Bu bağlamda okul dışı öğrenme ortamları öğrencilere ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda seçme şansı sunmakta ve öğrenme süreci formal öğrenmeye göre daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır.

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonucunun eğitim-öğretim anlayışında meydana getirdiği yansımalar eğitim-öğretimin okul sınırları dışına çıkartarak okul dışı öğretimi zorunlu hale getirmektedir. Eğitim-öğretimdeki bu yansımalar gerek Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde gerekse de yükseköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarındaki ve TÜBİTAK gibi kurumlarda okul dışı ortamların yenilikçi olarak eğitim-öğretim amaçlı yeniden ele alınması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Şen, 2019). Bu bağlamda 2018 yılında yenilenen, “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” çerçevesinde “Müze Eğitimi” ve “Okul Dışı öğrenme Ortamları” dersleri “Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri” içerisinde yer almıştır. Ayrıca Fen Bilgisi öğretmenliği Lisans Programında ise “Fen öğretiminde Okul Dışı öğrenme Ortamları” dersi zorunlu ders olarak yer almıştır (YÖK, 2018).

Okul dışı öğretim, mekân olarak okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitimidir. Yani okul dışı öğrenme, sınıfta dört duvarın dışında yapılan bütün etkinlikleri içermektedir. Dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetleri nerede yapılabiliyor ve etkinlikleri amacına ulaştırılabiliyorsa orada konunun öğretilbileceğini savunan akımdır. Bu akım son zamanlarda yaygın olsa da 7. yüzyılın civarlarında reformist bir yenilik olarak ortaya çıkmıştır (Şimşek ve Kaymakçı, 2015). Bu bağlamdan yola çıkarak okul dışı ortamların eğitim amaçlı kullanımının yeni bir yaklaşım olmadığı söylenebilir. Bu yaklaşımın ilk savunucularından birisi Johann Amos Comenius (1910)'dur. Comenius, soyut öğrenme yaklaşımlarının yerine öğrencinin öğrenilecek konu ile doğrudan doğruya yüz yüze gelmesini savunmuştur. Daha sonraları Celestin (1960), Freinet (1980) gibi eğitimciler okul dışı öğrenmeyi destekleyici kavramları alanyazına kazandırmışlardır. Bu akıma göre, her yer bir öğrenme ortamıdır ve öğrenme sosyal etkileşim ve iş birliği ile gerçekleşir (Kılıç, 2004). Öğrenme sürecinde dikte etmek yerine, öğrencinin kendisinin tecrübe edinmesi önemlidir. Bu bağlamda, Dewey'in “yaparak-yaşayarak öğrenme” yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu sayede, “anlamlı öğrenme” desteklenir, öğrenilen bilgiler pekiştirilir (Akt. Şen, 2019).

Okul dışı öğrenme, kişisel olarak ya da başkaları aracılığıyla müfredatta yer alan konuları kazanım bağlamında ele alıp öğrenmeyi tamamlamak ve akademik becerilere daha iyi bir ustalık kazandırarak, okul duvarlarının ötesinde, belirli amaçlara yönelik planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen geziler ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Hawrot, 2018; Laçın-Şimşek, 2011). Okulun bahçesi, mahalledeki park veya çevredeki hastane bizim için açık alan okul dışı öğrenme ortamıdır. Bunun yanı sıra müze, botanik bahçeleri, hayvanat bahçeleri, hastane, bilim merkezleri gibi kurumsal okul dışı öğrenme ortamlarından da bahsedilebilir.

İlgili alanyazında, okul dışı öğrenme ortamları ile alakalı gerçekleştirilen çalışmalar irdelendiğinde çoğunlukla bilim müzeleriyle ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, bilim kampları (Fields, 2009), doğa kampları (Yardımcı, 2009), doğa tarihi müzeleri (Karataş, 2011), bilim merkezleri (Bozdoğan, 2008; Wellington, 1990), botanik bahçeleri (Var ve Karasah, 2010) ve hayvanat bahçeleri (Yavuz ve Balkan-Kıyıcı, 2012) ile ilgili çalışmalara da rastlanmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelendiği birçok çalışma bulunmaktadır (Bozdoğan, 2015; Güler, 2009; Karademir, 2013; Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Ancak biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin ele alındığı araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yapılan çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan araştırmaların fen eğitimi ve fen bilimleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Biyoloji; gözlem yapma, hipotez kurma, test etme, bilgi toplama, verileri yorumlama ve sonuçlarını paylaşma becerilerini barındırdığından öğrenenlerin aktif katılımı ve diğer öğrenciler, öğretmen ve çevre ile etkileşim içinde gerçekleşen, öğrenilen bilginin gerçek ortamlara transferinin hedef

alındığı bir süreçtir (MEB, 2019). Bu kapsamdan yola çıkarak, geleceğin biyoloji öğretmenlerinin okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı kapsamında problem cümlesi; biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir:

1. Biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı etkinlikleri hakkındaki algıları nelerdir?
2. Biyoloji öğretmen adaylarının okul dışında (ders içerikleri kapsamında) bugüne kadar katıldıkları etkinlik çeşitleri ve fen dersi içeriği kapsamında katıldıkları etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Biyoloji öğretmen adaylarının okul dışında fen etkinliği yapılacak ortamlar olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir? Ayrıca öğretmen olduklarında düzenlemeyi düşündükleri okul dışı etkinlik(ler) hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarında (tüm öğreniminiz boyunca ayrı ayrı) yapılmasını istedikleri okul dışı etkinlikleri nelerdir ve yapılmasını istedikleri bu etkinliklerin derslere katkıları hakkındaki görüşleri nelerdir?

### **YÖNTEM**

Araştırmada biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik algılarının ortaya çıkarılması amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. McMillan (2008), durum çalışmalarını bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Yin (1984) ise; “güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi” olarak açıklamıştır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinmektedir. Büyüköztürk ve ark. (2017)’ye göre, durum çalışmasının amacı; ayrıntıları incelemek, tanımlamak olaylara açıklama getirmek ve değerlendirmek olabileceğini belirtmişlerdir. Bu özelliğinden dolayı durum çalışması; fenomenoloji, etnografik araştırma ve gömülü teori araştırması gibi bir nitel araştırma yöntemi olarak nitelendirilmektedir (Johnson ve Christensen, 2012).

Araştırmanın örnekleme yönteminde; nitel araştırma amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi; birbirine benzer birey, grup, olay veya kurumların detaylı bir şekilde incelenmek istendiği durumlarda kullanılır ve genellikle benzer bireyleri içeren bir alt grubun oluşturulması tercih edilir (Patton, 2002). Bir diğer deyişle örnekleme seçilen katılımcıların ortak özelliği olmalı, bu özelliğe sahip olmayan katılımcılar örnekleme dâhil edilmemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı’nda okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı’nda 1.,2.,3.,4. ve 5. sınıfta okuyan toplam 52 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar K1, K2, ..., K52 şeklinde belirtilmiştir.

**Tablo 1.***Araştırmanın Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Demografik Özellikler		Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	46	%88,46
	Erkek	6	%11,54
Sınıf	1. Sınıf	14	%26,92
	2. Sınıf	20	%30,84
	3. Sınıf	12	%23,07
	4. Sınıf	2	%3,84
	5. Sınıf	4	%7,69
Toplam		52	%100

Tablo 1'e göre; araştırmanın çalışma grubunu oluşturan biyoloji öğretmen adaylarının %88,46 (46 kişi)'si kadın ve %11,54 (6 kişi)'ü erkektir. Sınıflarına göre ise; %26,92 (14 kişi)'si 1. sınıf, %30,84 (20 kişi)'ü 2.sınıf, %23,07 (12 kişi)'si 3.sınıf, %3,84 (2 kişi)'ü 4.sınıf ve %7,69 (4 kişi)'ü 5. sınıftır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Karademir (2013) tarafından geliştirilen "Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Görüşme Formu" kullanılmıştır. Görüşme formu yarı yapılandırılmış 4 açık uçlu sorudan oluşmakta olup öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşleri ile ilgilidir. Karademir (2013) görüşme formundaki sorularını ilgili alanyazın taramasının ardından oluşturduğu soru havuzundaki soruları alan uzmanlarının görüşleriyle belirleyerek öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulamıştır. Yapılan ön çalışmanın analizlerine göre görüşme soruları son halini almıştır. Görüşme formunun kullanılması için gerekli izin alınmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda verilmiştir:

1. Okul dışı etkinlik deyince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
2. Okul dışında (ders içerikleri kapsamında) bugüne kadar ne çeşit etkinliklerde bulundunuz? Biyoloji dersi içerikleri kapsamında katıldığınız okul dışı bir etkinlikten bahsediniz.
3. Okul dışında fen etkinliği yapılacak ortamlar var mıdır? Öğretmen olduğunuzda düzenlemeyi düşündüğünüz okul dışı etkinlik(ler)den bahsediniz.
4. Öğrenim hayatınızda (tüm öğreniminiz boyunca ayrı ayrı) ne tür okul dışı etkinlikler yapılmasını istersiniz? Bunların derslere katkısı nasıldır?

**Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yönteminin temel amacı, elde edilen verilerdeki kelimeler arasındaki ilişkilere ulaşılmasıdır. Kelimeler arasındaki ilişkiler temalar çerçevesinde bir araya getirilir, temalar ise kategoriler şeklinde organize edilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşmelere gönüllük esasıyla katılım gösteren öğrencilerle araştırmacıardan PK'nın ders sorumlusu olduğu "Biyoloji Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları" dersi kapsamında öğrencilere uygun görüşme saatleri belirlenerek GM tarafından yapılmıştır. Araştırmanın uygulama süreci sonunda her öğretmen adayı için verilerin toplanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde MAXQDA 2018 Programı kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2018):

- Her bir görüşme sorusu Microsoft Office Programı ile ayrı bir Word dosyası olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.
- Word dosyasındaki veriler MAXQDA 2018'e aktarılarak kodlanmıştır.
- Kodlanan verilerin frekans ve yüzdeleri MAXQDA 2018 Programı ile hesaplanmıştır.
- Görüşme sorularına ait verilerin kodları araştırmacı tarafından temalaştırılarak uygun kategoriler altında toplanmıştır.

- Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirliği için, iki alan uzmanından yardım alınarak kodlamalar temalar ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)'in; Güvenirlik =  $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)]$  formülünden faydalanılmıştır. Güvenirlik =  $[399 / (399+39)] \times 100 = 91,09'$ dur.

Büyüköztürk ve ark. (2017)'ye göre, araştırmacı dışındaki bir kişinin içerik analizi yapması ve sonuçların karşılaştırılması sonucunda Miles ve Huberman (1994)'ün güvenirlilik formülünün sonucunun %80 ve üzerinde çıkması kodlamanın güvenilirliğini göstermektedir. Güvenirlilik formülünün sonucunun %91 çıkması kodlamanın güvenilirliğini saptamaktadır.

## BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın çalışma grubunun, okul dışı etkinlik deyince ne algıladıklarına ait veriler uygun kategoriler altında birleştirilerek Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Okul Dışı Etkinlik Hakkındaki Algıları*

		Frekans (f)
Okul Dışı Etkinlik Algıları	Derse Yönelik Etkinlikler	25
	Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler	11
	Sosyal Etkinlikler	22
	Kültürel Etkinlikler	5
	Bireysel Gelişime Yönelik Etkinlikler	7
	Toplam	70

Tablo 2.'ye göre araştırmanın çalışma grubunun, okul dışı hakkındaki algıları 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Okul Dışı Etkinlik Algıları (70)'dir. Oluşturulan bu kategoriye ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

*"Okul dışında gerçekleştirilen arazi çalışmaları, derse yönelik geziler" (Derse Yönelik Etkinlikler) (K1)*

*"Okul dışında yapılmış bir takım etkinlikler ile öğrenme sürecini farklı, deneyimsel kılmayı düşündürüyor" (Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler) (K2)*

*"Okula bağlı kalmadan kendimiz için sosyal etkinlik ortamlarının tümüne denir" (Sosyal Etkinlikler) (K3)*

*"Sosyal, kültürel vb. alanlarda kişiyi fiziksel, kültürel, zihinsel, duygusal açıdan katkılar sağlayan etkinliklerin tümü" (Sosyal Etkinlikler; Kültürel Etkinlikler; Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler) (K4)*

*"Ders saatleri içinde derse yönelik okul dışında yapılan etkinlikler" (Derse Yönelik Etkinlikler) (K5)*

*"Ders etkinliklerini içeren veya içermeyen, kendimizi geliştirmek adına yaptığımız etkinliklerin tümü" (Derse Yönelik Etkinlikler; Bireysel Gelişime Yönelik Etkinlikler) (K7)*

*"Okul yönetiminden bağımsız yapılan kişisel isteklerle olan aktiviteler" (Sosyal Etkinlikler) (K8)*

*"Ders faktörlerini içermeyen tamamen huzur bulmak için eğlenmek için yapılan etkinliklerdir" (Sosyal Etkinlikler) (K9)*

*"Okul eğitimi dışında gerçekleştirilen eğitim ve gelişim için faydalı alan sosyal ve planlı etkinlik" (Derse Yönelik Etkinlikler; Bireysel Gelişime Yönelik Etkinlikler; Sosyal Etkinlikler) (K10)*

*"Formal eğitimin okul dışında yapılmasına müze doğa vs." (Derse Yönelik Etkinlikler) (K13)*

*"Bilimsel ve kültürel amaçlı geziler, eğitim amaçlı yarışmalar, konferans ve seminerler" (Kültürel Etkinlikler; Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler) (K14)*

“Eğitim ve öğretim yalnızca okulda gerçekleşmez. Anlatılacak konu verilmek istenen ders kazandırılmak istenen davranış müzelerde, konferanslarda, kongrelerde, botanik parkı vs. gibi yerlerde desteklenebilir.” (Derse Yönelik Etkinlikler; Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler) (K15)

“Okul programına dâhil okul dışında gerçekleştirilen kişiye olumlu davranış kazandırmayı hedefleyen etkinliklerdir” (Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler; Bireysel Gelişime Yönelik Etkinlikler) (K18)

“Öğrencilerin anlatılan konuyu günlük yaşama uyarlayabilmesi ve ilişkilendirebilmesi için yapılan etkinlikler” (Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler) (K30)

“Tiyatro, oyunlar, film izlemek yani okul programı dışında yapılan etkinlikler” (Sosyal Etkinlikler) (K39)

Araştırmanın ikinci açık uçlu sorusunda, biyoloji öğretmen adaylarının okul dışında (ders içerikleri kapsamında) bugüne kadar buldukları etkinlikler hakkındaki görüşleri uygun kategoriler altında birleştirilerek Tablo 3.'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Okul Dışında (Ders İçerikleri Kapsamında) Bugüne Kadar Buldukları Etkinlikler*

	Frekans (f)
Laboratuvar Çalışmaları	1
Arazi Çalışmaları	17
Geziler	6
Sergiler	1
Müzeler	4
Orman	3
Milli Parklar	1
Fabrikalar	1
Resim/Müzik Yarışmaları	1
Bilim Merkezleri	5
Tiyatro	2
Sinema	1
Konserler	1
Fuarlar	1
Üniversite	3
Olimpiyatlar	1
Seminerler	2
Çalıştaylar	1
Konferanslar	4
Bilim Şenliği	1
Kurs	1
Okul Dışında (Ders İçerikleri Kapsamında) Bugüne Kadar Bulunulan Etkinlikler	58
Okul Dışında (Ders İçerikleri Kapsamında) Etkinliklerde Bulunmayanlar	13
<b>Toplam</b>	<b>71</b>

Tablo 3.'e göre araştırmanın çalışma grubunun, okul dışında (ders içerikleri kapsamında) bugüne kadar buldukları etkinlikler hakkındaki görüşleri 2 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Okul Dışında (Ders İçerikleri Kapsamında) Bugüne Kadar Bulunulan Etkinlikler (58) ve Okul Dışında (Ders İçerikleri Kapsamında) Bugüne Kadar Etkinliklerde Bulunmayanlar (13)'dir.

Okul Dışında (Ders İçerikleri Kapsamında) Bugüne Kadar Bulunulan Etkinlikler (58) kategorisine ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“Laboratuvar çalışmaları ve arazi çalışmaları yaptım.” (Laboratuvar Çalışmaları; Arazi Çalışmaları) (K1)

“Almanya’da Ekursion (gezi, sergi) derslerine katıldım. Müzeler, ormanları, milli parkları ve arıcılık fabrikalarını gezdim.” (Geziler; Sergiler; Müzeler; Orman; Milli Parklar; Fabrikalar) (K2)

“Resim müzik yarışmalarına katıldım.” (Resim/Müzik Yarışmaları) (K4)



"Bilim merkezlerine gidip çeşitli deneylerde bulundum." (Bilim Merkezleri) (K8)

"Tiyatrolar, sinema, konserler" (Tiyatro, Sinema, Konserler) (K12)

"Fen liselerinin düzenlediği fuara gidip ilginç örnekler görmüştük." (Fuarlar) (K13)

"Biyoloji dersi adına okul bahçesinde bitki arazisine çıktık. Tarih dersi için Anıtkabir ve etnografya müzesine gittik. Yine tarih dersi için Eskişehir'deki bal mumu müzesine tarihte önemli insanların simalarını daha net anlayabilmek adına gittik. Rehberlik dersi için üniversiteye hazırlanırken üniversite tanıtımlarına gittik. Matematik olimpiyatlarına katıldım" (Arazi Çalışmaları; Müzeler; Üniversite; Olimpiyatlar) (K15)

"İnkılap dersi adına etnografya müzesine, TBMM'ye gittim. Biyoloji dersi arazi gezileri çıktım. Fizik dersi için Feza Gürsoy Bilim Müzesine gittim" (Arazi Çalışmaları; Müzeler; Bilim Merkezleri) (K16)

"Gezi, gözlem, huzurevi ziyaret etmek bilim merkezine gitmek. Kuş gözlemi doğa yürüyüşü, arazi" (Geziler; Arazi Çalışmaları; Bilim Merkezleri) (K20)

"Okul dışında kendim için faydalı olabileceğini düşündüğüm seminerlere çalıştaylara katıldım." (Seminerler; Çalıştaylar) (K21)

"Arazi çalışmaları, geziler, konferanslar" (Geziler; Arazi Çalışmaları; Konferanslar) (K22)

"Birçok deneyin yapıldığı öğrencilerin sabun mum gibi maddeleri kendilerinin yaptığı bir bilim şenliğine katıldım." (Bilim Şenliği) (K25)

"Ali Demirsoy'un konferansına katıldım." (Konferanslar) (K28)

"Bitkileri incelemek için lisedeyken ormana gitmiştik." (Orman) (K37)

"Şehirlerarası gezilere katıldım. Drama kursuna katıldım. Fen dersi kapsamında Nanoteknoloji seminerlerine katıldım." (Geziler; Kurs; Seminerler) (K38)

"Tiyatroda rol aldım. Topluca bir üniversitenin bitki ve hayvan örnekleri içeren laboratuvarlarına gitmiştik." (Tiyatro; Üniversite) (K39)

Okul Dışında (Ders İçerikleri Kapsamında) Bugüne Kadar Etkinliklerde Bulunmayanlar (13) kategorisine ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

"Katılmadım." (Okul Dışında [Ders İçerikleri Kapsamında] Etkinliklerde Bulunmayanlar) (K3)

"Maalesef ki katılmadım. Etrafımda bu tarz bir etkinlik yapılmadı" (Okul Dışında [Ders İçerikleri Kapsamında] Etkinliklerde Bulunmayanlar) (K6)

Araştırmanın ikinci açık uçlu sorusunun devamında, biyoloji öğretmen adaylarının fen dersi içerikleri kapsamında katıldıkları bir okul dışı etkinlik hakkındaki görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler uygun kategoriler altında birleştirilerek Tablo 4.'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Fen Dersi İçerikleri Kapsamında Katıldıkları Bir Okul Dışı Etkinlik Hakkındaki Görüşleri*

		Frekans (f)
Fen Dersi Kapsamında Katılmış Olunan Okul Dışı Etkinliklerin Kazanımları	Gözlem Yoluyla Öğrenme	24
	Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme	13
	Kalıcı Öğrenme	7
	Toplam	44

Tablo 4.'e göre araştırmanın çalışma grubunun, fen dersi içerikleri kapsamında katıldıkları bir okul dışı etkinlik hakkındaki görüşleri 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bunlar; Fen Dersi Kapsamındaki Katılınan Okul Dışı Etkinliklerin Kazanımları (44)'dir. Oluşturulan bu kategoriye ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

"Bitki türlerini doğal ortamlarında görme ve tanıma yerine ders işleniyor" (Gözlem Yoluyla Öğrenme) (K1)

"Buralarda biyolojik konuların sürdürülebildiğini ve yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı olduğunu yaşayarak öğrendim." (Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme; Kalıcı Öğrenme) (K2)

"Botanik dersinde araziye çıkıp yaprak çeşitleri vs. gibi bitkileri incelemiştik." (Gözlem Yoluyla Öğrenme) (K5)

"Bilim merkezlerine gidip çeşitli deneylerde bulundum." (Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K8)

"Fen liselerinin düzenlediği fuara gidip ilginç örnekler görmüştük." (Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K13)

"Araziye çıkıp karşılaştığımız bitki ve hayvanları doğal ortamlarında inceleme fırsatı bulduk." (Gözlem Yoluyla Öğrenme) (K14)

"Botanik bahçesine teknik gezi, plastikler ve balonlar yardımıyla akciğer yapımı" (Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K18)

"Biyoloji dersinde arazi yaptık. Bu arazide omurgasız ve omurgalı hayvanları topladık. Bu hayvanların tür teşhisini yaptık. Lisede biyoloji dersinde yaptık." (Gözlem Yoluyla Öğrenme) (K23)

"Birçok deneyin yapıldığı öğrencilerin sabun mum gibi maddeleri kendilerinin yaptığı bir bilim şenliğine katıldım." (Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K25)

"Lise 2.sınıfta Dalyan'daki caretta caretta hastanesine gitmiştik. Denizdeki teknelerin pervaneleri yüzgeçlerine zarar vermişti çoğunun kopmuştu bize onlar hakkında bilgi verildi." (Gözlem Yoluyla Öğrenme; Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K33)

"Ormanda gezerek açık tohumlulara ve kapalı tohumlulara örnek verdik." (Gözlem Yoluyla Öğrenme; Kalıcı Öğrenme; Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K37)

"Bitki yapıştırma, teşhis etme vb. faaliyetlerde bulunuyorum. Araziye çıkıp çeşitli bitkileri gözlemleyip öğreniyorum." (Gözlem Yoluyla Öğrenme) (K45)

Araştırmanın üçüncü açık uçlu sorusunda araştırmanın çalışma grubunun, okul dışında fen etkinliği yapılacak ortamlar olup olmadığı hakkındaki görüşleri uygun kategoriler altında birleştirilerek Tablo 5.'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında Düzenlemeyi Düşündükleri Okul Dışı Etkinlik(ler) Hakkındaki Görüşleri*

		Frekans (f)
Okul Dışında Fen Etkinliği	Vardır	47
Yapılacak Ortamlar Olup	Yetersizdir	1
Olmama Durumu	Yoktur	1
Toplam		49

Tablo 5.'e göre araştırmanın çalışma grubunun, öğretmen olduklarında düzenlemeyi düşündükleri okul dışı etkinlik(ler) hakkındaki görüşleri 1 farklı kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori; Okul Dışında Fen Etkinliği Yapılacak Ortamlar Olup Olmama Durumu (49)'dur. Oluşturulan bu kategoriye ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

"Okul dışında etkinlik yapılacak ortamlar kapalı alan kapsamında yetersizdir. Açık alanda ise bu tarz etkinlikler yapılabilir." (Okul Dışında Fen Etkinliği Yapılacak Ortamların Yetersiz Olduğunu Düşünenler) (K6)

Araştırmanın üçüncü açık uçlu sorusunun devamında, araştırmanın çalışma grubunun, öğretmen olduklarında düzenlemeyi düşündükleri okul dışı etkinlik(ler) hakkındaki görüşleri uygun kategoriler altında birleştirilerek Tablo 6.'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olduklarında Düzenlemeyi Düşündükleri Okul Dışı Etkinlik(ler) Hakkındaki Görüşleri*

	Frekans (f)	
	Müzeler	6
	Arazi Çalışmaları	12
	Ormanlar	7
	Botanik Bahçeleri	9
	Milli Parklar	2
	Fabrikalar	1
	Laboratuvarlar	8
	Hayvanat Bahçeleri	7
	Sosyal Etkinlikler	10
	Doğa Gezileri	11
Öğretmen Olduğunda	Bilim Merkezleri	4
Düzenlenmesi Düşünülen	Fen ile İlgili Araştırma Etkinlikleri	2
Okul Dışı Etkinlikler	Bilimsel Fuarlar	2
	Seminerler	1
	Bilim Yarışmaları	1
	Kongreler	1
	TÜBİTAK Projeleri	1
	Biyoloji Olimpiyatları	1
	Yeşil Alanlar	1
	Sivil Toplum Kuruluşları	1
	Hastaneler	1
	Atölye Çalışmaları	1
	Akvaryumlar	2
	Konferanslar	1
	Toplam	93

Tablo 6.'ya göre araştırmanın çalışma grubunun, öğretmen olduklarında düzenlemeyi düşündükleri okul dışı etkinlik(ler) hakkındaki görüşleri 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori: Öğretmen Olduğunda Düzenlenmesi Düşünülen Okul Dışı Etkinlikler (93)'dir. Oluşturulan bu kategoriye ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örnekler aşağıda yer verilmiştir:

*"Müze etkinlikleri, arazi etkinlikleri yapmayı düşünüyorum" (Müzeler; Arazi Çalışmaları) (K1)*

*"Müzeler – kalıntılar, ormanlar –botanik, milli parklar, fabrikalar, laboratuvar..."(Müzeler; Ormanlar; Botanik Bahçeleri; Milli Parklar; Fabrikalar; Laboratuvarlar) (K2)*

*"Öğrencilerimle beraber mutlaka bir hayvanları yakından incelemek için hayvanat bahçesine götürürüm." (Hayvanat Bahçeleri) (K3)*

*"Fen dersinden bitkiye ilgili konuya ormanda araştırmalar yapılabilir (botanik konuları gibi)... Öğretmen olduğumda düzenlemeyi düşündüğüm okul dışı etkinliklerden yapmayı düşündüğüm daha çok sosyal etkinlikler (piknik, gezi voleybol maçı vb.)" (Ormanlar; Sosyal Etkinlikler) (K4)*

*"En basitinden bitkileri doğada, hayvanları hayvanat bahçelerinde gözlemlenebilir." (Doğa Gezileri; Hayvanat Bahçeleri) (K5)*

*"Öğretmen olduğumda öğrencilerime arazi araştırması gibi etkinlikler yaptırmayı planlıyorum." (Arazi Çalışmaları) (K6)*

*"Botanik parklar, bilim merkezleri" (Botanik Bahçeleri; Bilim Merkezleri) (K8)*

*"Yapılacak etkinlikler fen ile ilgili araştırma yapılacak etkinliklerdir fen ve eğlence birlikte" (Fen ile İlgili Araştırma Etkinlikleri) (K9)*

*"Öğretmen olduktan sonra doğa turları yapıp bitkileri bazı canlıları göstererek incelemeyi planlıyorum." (Doğa Gezileri) (K10)*

"Fen kulüpler, laboratuvarları vardır" (**Fen ile İlgili Araştırma Etkinlikleri; Laboratuvarlar**) (K11)

"Bilimsel fuarlar, etkinlikler olabilir." (**Bilimsel Fuarlar**) (K12)

"Lablar etkinlik için uygundur. Okul dışı etkinlikler arazi çalışmaları olabilir." (**Laboratuvarlar; Arazi Çalışmaları**) (K13)

"Alanım biyoloji olduğu için canlılar doğal ortamında incelemek adına arazi çalışmaları yapmayı düşünüyorum. Yine bu amaçla farklı ekosistemleri incelemek adına geziler düzenleyebilirim. Uzman kişilerin verdiği seminerlere öğrencilerim ile katılım sağlayabilirim. Bilim yarışmalarına öğrencilerimi hazırlarım." (**Arazi Çalışmaları; Seminerler; Bilim Yarışmaları**) (K14)

"Elimden geldiği kadarıyla bilimsel fuarlara kongrelere götürmek isterim. Botanik parkta TÜBİTAK projelerine biyoloji olimpiyatlarına götürmek isterim." (**Bilimsel Fuarlar; Kongreler; Botanik Bahçeleri; TÜBİTAK Projeleri; Biyoloji Olimpiyatları**) (K15)

Bunun için birçok müze ve yeşil alanlar tercih edilebilir. Hatta Kızılay gibi kurumlardan, hastanelere kadar birçok şekilde gezi düzenlenebilir öğretmen olduğumda biyoloji adına yeşil alanlarda arazi gezileri düzenleyebilirim ilgili müzelere gidilebilir. Hatta bir hastane ile anlaşılıp konu ile ilgili hastalıklar ve tedavileri hakkında uzman kişilerle görüşülebilir." (**Müzeler; Yeşil Alanlar; Sivil Toplum Kuruluşları; Hastaneler**) (K16)

"Bitki içerikli konuları (fotosentez bitkilerde üreme) bir doğa yürüyüşünde piknikte anlatabilirim. Organlar konusunda da gerçek bir kalp, böbrek getirebilir diseksiyon çalışması yapabilirim." (**Doğa Gezileri; Sosyal Etkinlikler; Laboratuvarlar**) (K17)

"Botanik bahçeleri herbaryum bitki yetiştirilmesi bitkinin büyüme aşamalarının kısımlarının gözlenmesi. Teknik malzemelerin olduğu atölye ile vücudumuzun organ mekanizmasının yapılması, hem el hem de fen dersi bilgisi gelişimi..."(**Botanik Bahçeleri; Atölye Çalışmaları**) (K18)

"Örneğin akvaryumlar botanik parklar buralara öğrencileri götürmek yaşayan canlılar hakkında bilgi verebilirim." (**Akvaryumlar; Botanik Bahçeleri**) (K43)

"Sağlık alanındaki konular ile ilgili uzman kişi tarafından yapılan konferansa götürmek. Bitki türlerin incelenirken botanik parka götürmek... Balık türleri incelenirken akvaryuma götürmek..."(**Konferanslar; Akvaryumlar; Botanik Bahçeleri**) (K48)

Araştırmamanın dördüncü açık uçlu sorusunda, biyoloji öğretmen adaylarının tüm öğrenim hayatları boyunca yapılmasını istedikleri okul dışı etkinlikler hakkındaki görüşleri uygun kategoriler altında birleştirilerek Tablo 7.'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Tüm Öğrenim Hayatları Boyunca Yapılmasını İstedikleri Okul Dışı Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri*

		Frekans (f)
	Doğa Gezileri	7
	Arazi Çalışmaları	11
	Yaparak Yaşayarak Öğrenme Etkinlikleri	7
	Hayvanat Bahçeleri	2
Tüm Öğrenim Hayatları	Geziler	5
Boyunca Yapılmasını	Spor Etkinlikleri	1
İstedikleri Okul Dışı	Laboratuvar	6
Etkinlikler	Canlı Müzeler/Müzeler	4
	Sosyal/Kültürel Etkinlikler	6
	Konferanslar	1
	Seminerler	2
	Fabrikalar	1
	Toplam	53

Tablo 7.'ye göre araştırmanın çalışma grubunun, tüm öğrenim hayatları boyunca yapılmasını istedikleri okul dışı etkinlikler hakkındaki görüşleri 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori: Tüm Öğrenim Hayatları

Boyunca Yapılmasını İstedikleri Okul Dışı Etkinlikler (53)'dir. Oluşturulan bu kategoriye ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

"Fen bilimleri için biyoloji alanında botanik gezileri, kuşları doğal ortamında izlemek için arazi etkinlikleri..." (Doğa Gezileri; Arazi Çalışmaları) (K1)

"Yaşayarak, deneyerek yapabileceğim bir etkinlik olmasını isterim." (Yaparak Yaşayarak Öğrenme Etkinlikleri) (K2)

"Gezi yerlere götürülmesini beklerim (hayvanat bahçesi vb.)" (Geziler; Hayvanat Bahçeleri) (K3)

"Gezi, spor vb. isterim." (Geziler; Spor Etkinlikleri) (K4)

"Görerek yaptığımız ya da kendimizin yaptığı çalışmaların daha öğretici olduğunu düşünüyorum." (Yaparak Yaşayarak Öğrenme Etkinlikleri) (K5)

"Okul dışı etkinlik olarak tür araştırması, çeşitli bitkilerin çoğaltılması, bahçe düzenlemesi gibi aktivitelerin yapılmasını isterdim." (Doğa Gezileri; Arazi Çalışmaları) (K6)

"Her konu için etkinlik olması mümkün değil ama bazı konular etkinliklerle desteklenirse daha sağlıklı olacağını düşünüyorum ve savunuyorum. Mikroskopik canlıları incelerken arazi yapılması çok uygundur veya canlı müzeleri de oldukça uygun. Geniş kapsamlı laboratuvar inceleme yapmak" (Canlı Müzeler/Müzeler; Arazi Çalışmaları; Laboratuvar) (K15)

"Çok kapsamlı okullarda okuyamadığım için bu tarz okullarda laboratuvar kullanabilecek ortamlara gezi yapılması ve öğretilmesini isterdim. Sık sık müzelere gidilip görülen şeylerin konu kapsamında değerlendirilmesini isterdim. Çok fazla geziye katılmış bir öğrenci olarak gezilerin daha kapsamlı olması gerektiğini savunan bir öğrenciyim." (Geziler; Laboratuvar) (K16)

"Öğrencilerin sosyokültürel açıdan da gelişmesini sağlayan etkinliklerde bulunmasını isterim." (Sosyal/Kültürel Etkinlikler) (K25)

"Yurtdışı etkinliklerinin yapılmasını isterdim." (Sosyal/Kültürel Etkinlikler) (K31)

"Ekosistem çeşitleri bitki çeşitleri görmek. Biyoloji konuları ile ilgili, eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili konferans ve seminerlere katılmak." (Doğa Gezileri; Konferanslar; Seminerler) (K31)

"Çeşitli fabrikalarda (peynir-yoğurt) gidebilirim...nasıl yapıldığını incelemek" (Fabrikalar) (K48)

Araştırmanın dördüncü açık uçlu sorusunun devamında biyoloji öğretmen adaylarının tüm öğrenim hayatları boyunca yapılmasını istedikleri okul dışı etkinliklerin derslere katkıları hakkındaki görüşleri uygun kategoriler altında birleştirilerek Tablo 8.'de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Biyoloji Öğretmen Adaylarının Tüm Öğrenim Hayatları Boyunca Yapılmasını İstedikleri Okul Dışı Etkinliklerin Derslere Katkıları Hakkındaki Görüşleri*

	Frekans (f)	
Öğrenmeye Katkı Sağlama	12	
Öğrencilerin Derse Olan İlginin/Motivasyonun Artırılmasını Sağlama	7	
Öğrencilerin Derse Olan Merakının Artırılmasını Sağlama	3	
Öğrencilerin Derslere Aktif Katılımını Sağlaması	2	
Okul Dışı Etkinliklerin Derse Katkıları	Öğrencilerin Bireysel Gelişimine Katkı Sağlaması	3
	Gözlem Yoluyla Öğrenme	2
	Yaşantı Yoluyla Öğrenme	5
	Deneme Yoluyla Öğrenme	4
	Kalıcı Öğrenme	18
	Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme	2
	Toplam	58

Tablo 8.'e göre araştırmanın çalışma grubunun, tüm öğrenim hayatları boyunca yapılmasını istedikleri okul dışı etkinliklerin derslere katkıları hakkındaki görüşleri 1 kategori olarak değerlendirilmiştir. Bu kategori: Okul Dışı

Etkinliklerin Derse Katkıları (58)'dir. Oluşturulan bu kategoriye ait biyoloji öğretmeni adaylarının cevaplarından bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

*"Daha fazla olması öğrenmede daha etkili olur" (Öğrenmeye Katkı Sağlama) (K1)*

*"Bu tür etkinlikler derse olan ilgimi arttırmakta olduğunu düşünüyorum." (Öğrencilerin Derse Olan İlgisinin/Motivasyonunun Artırılmasını Sağlama) (K2)*

*"Derse olan katkısı, bir öğrencinin merak ve ilgisini artırır ve derse olan katılımını artırır." (Öğrencilerin Derse Olan İlgisinin/Motivasyonunun Artırılmasını Sağlama; Öğrencilerin Derse Olan Merakının Artırılmasını Sağlama; Öğrencilerin Derslere Aktif Katılımını Sağlaması) (K3)*

*"İnsanın alanında gelişmişliği olduğu kadar sosyal ve kültürel açıdan da kendisini geliştirerek nitelikli bir birey olması gereklidir" (Öğrencilerin Bireysel Gelişimine Katkı Sağlaması) (K4)*

*"Görerek yaptığımız ya da kendimizin yaptığı çalışmaların daha öğretici olduğunu düşünüyorum. Ezber yapmaktansa deneyerek öğrenmiş oluruz." (Gözlem Yoluyla Öğrenme; Yaşantı Yoluyla Öğrenme; Deneme Yoluyla Öğrenme) (K5)*

*"Derslere teorik ve pratik olarak katkı sağlayacaktır." (Öğrenmeye Katkı Sağlama) (K6)*

*"Bizim de katılıp deneyimleyebileceğimiz aktiviteler olmasını isterim." (Yaşantı Yoluyla Öğrenme; Deneme Yoluyla Öğrenme) (K8)*

*"Bilimsel okul dışı etkinliklerin yapılmasını isterim hem derslere ilgimizi artırır hem de bize bir şeyler öğretir" (Öğrencilerin Derse Olan İlgisinin/Motivasyonunun Artırılmasını Sağlama) (K12)*

*"Bu geziler gerçekten konu kapsamında ve detaylı olursa öğrencilerin daha rahat öğrenebileceğini düşünüyorum. Sonuç olarak görerek yaptığımız öğrenimlerin daha akılda kalıcı olacağını düşünüyorum." (Öğrenmeye Katkı Sağlama; Kalıcı Öğrenme) (K16)*

*"Konuları pekiştirmede daha kalıcı öğrenmede etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum." (Öğrenmeye Katkı Sağlama; Kalıcı Öğrenme) (K17)*

*"Çünkü diğer türlü bilgiler soyut olarak kalıyor (bende soyut kaldığı için böyle bir istekte bulundum)" (Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K20)*

*"...bu sayede derste işlenen konular görülünce daha çok akılda kalacak..." (Kalıcı Öğrenme) (K21)*

*"Farklı yerler görmek insanın(öğrencinin) ufkunu açacaktır." (Öğrencilerin Bireysel Gelişimine Katkı Sağlaması) (K22)*

*"Gerek soyut düşüncenin gelişebilmesi için gerekse somut konuları öğrenebilmesi için deneyler yapabilecekleri yerlere götürülmeli." (Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme) (K42)*

*"İnsan yaparak yaşayarak daha kolay öğrendiğinden derslere katkısı oldukça fazla olur." (Yaşantı Yoluyla Öğrenme; Öğrenmeye Katkı Sağlama) (K45)*

*"Okul dışı etkinlikler teorik bilgilerimizi bize uygulama imkânı sunar bundan dolayı okul dışı etkinliklerin çok faydalı olduğu kanaatindeyim" (Deneme Yoluyla Öğrenme; Yaşantı Yoluyla Öğrenme; Öğrenmeye Katkı Sağlama) (K47)*

*"Fen konusunda daha aktif olduğumuz etkinlikler yapılmasını istedim. Örneğin arazi araştırmaları çok yararlı oluyor." (Öğrencilerin Derslere Aktif Katılımını Sağlaması) (K49)*

*"Araziye çıkmak örneğin bir bitkiyi görerek incelemek benim için daha akılda kalıcı oldu." (Kalıcı Öğrenme) (K52)*

## **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıfta öğrenim gören 52 öğretmen adayından oluşan araştırmanın çalışma grubunun okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla sorulan yarı yapılandırılmış dört açık uçlu görüşme sorusundan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Biyoloji öğretmen adaylarının okul dışı hakkındaki algıları hakkındaki görüşleri; Derse Yönelik Etkinlikler, Sosyal Etkinlikler (22), Öğrenme Deneyimine Yönelik Etkinlikler, Bireysel Gelişime Yönelik Etkinlikler ve Kültürel Etkinlikler'dir.
- Biyoloji öğretmen adaylarının okul dışında (ders içerikleri kapsamında) bugüne kadar buldukları etkinlikler hakkındaki görüşleri; Arazi Çalışmaları, Geziler, Bilim Merkezleri, Tiyatro, Konferanslar, Konserler, Kurs, Müzeler, Orman, Bilim Şenliği, Fabrikalar, Laboratuvar Çalışmaları, Milli Parklar, Resim/Müzik Yarışmaları, Sinema, Fuarlar, Üniversite, Olimpiyatlar, Seminerler, Çalıştaylar ve Sergiler'dir.
- Biyoloji öğretmen adaylarının fen dersi içerikleri kapsamında katıldıkları bir okul dışı etkinlik hakkındaki görüşleri; Gözlem Yoluyla Öğrenme, Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme ve Kalıcı Öğrenme'dir.
- Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında düzenlemeyi düşündükleri okul dışı etkinlik(ler) hakkındaki görüşleri; Vardır, Yoktur ve Okul Dışında Fen Etkinliği Yapılacak Ortamların Yetersiz Olduğunu Düşünenler'dir.
- Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında düzenlemeyi düşündükleri okul dışı etkinlik(ler) hakkındaki görüşleri; Müzeler, Arazi Çalışmaları, Ormanlar, Botanik Bahçeleri, Milli Parklar, Fabrikalar, Laboratuvarlar, Hayvanat Bahçeleri, Sosyal Etkinlikler, Doğa Gezileri, Bilim Merkezleri, Fen İle İlgili Araştırma Etkinlikleri, Bilimsel Fuarlar, Seminerler, Bilim Yarışmaları, Kongreler, TÜBİTAK Projeleri, Biyoloji Olimpiyatları, Yeşil Alanlar, Sivil Toplum Kuruluşları, Hastaneler, Atölye Çalışmaları, Akvaryumlar ve Konferanslar'dır.
- Biyoloji öğretmen adaylarının tüm öğrenim hayatları boyunca yapılmasını istedikleri okul dışı etkinlikler hakkındaki görüşleri; Doğa Gezileri, Arazi Çalışmaları, Yaparak Yaşayarak Öğrenme Etkinlikleri, Hayvanat Bahçeleri, Geziler, Spor Etkinlikleri, Laboratuvar, Canlı Müzeler/Müzeler, Sosyal/Kültürel Etkinlikler, Konferanslar, Seminerler ve Fabrikalar'dır.
- Biyoloji öğretmen adaylarının tüm öğrenim hayatları boyunca yapılmasını istedikleri okul dışı etkinliklerin derslere katkıları hakkındaki görüşleri; Öğrenmeye Katkı Sağlama, Öğrencilerin Derse Olan İlgisinin/Motivasyonunun Artırılmasını Sağlama, Öğrencilerin Derse Olan Merakının Artırılmasını Sağlama, Öğrencilerin Derslere Aktif Katılımını Sağlaması, Öğrencilerin Bireysel Gelişimine Katkı Sağlaması, Gözlem Yoluyla Öğrenme, Yaşantı Yoluyla Öğrenme, Deneme Yoluyla Öğrenme, Kalıcı Öğrenme ve Somut Yaşantılar Yoluyla Öğrenme'dir.

Eğitimin öğeleri içerisinde bulunan öğretmenin görevi, tüm eğitim öğeleri arasında anlamlı ve sürekli bir koordinasyon sağlayarak sınıfını etkin bir şekilde yönetmek, kılavuz olabilmektir. Bunun sonucunda da, bireyde istenik davranışların veya davranış değişikliğinin yaratılması, yüksek öğrenme-öğretme aktiviteleriyle birlikte gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğretmenler; aktif, girişimci, araştıran, bilimsel yeniklere meraklı, derslerle günlük hayat arasında mantıklı ilişki kurabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu hedeflerin, geleneksel öğrenme yaklaşımlarından klasik ders işleme yöntemleriyle tam anlamıyla gerçekleşmesi oldukça zor olduğu aşikârdır. Bunun için bireylerin hayatla içli dışlı olarak, beş duyu organını kullanarak, arkadaşlarıyla iletişim halinde, aktif bir biçimde eğitim faaliyetlerini gerçekleştirebilen bireyler olması gerekmektedir. Bu, okul içi ve okul dışında öğrencilere bolca etkinlik yaptırarak sağlanabilmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarında eğitimin de bunun için uygun olduğu söylenebilir. Bu ortamlarda görerek, duyarak, dokunarak, yani beş duyu organının kullanılabilirdiği, öğrencilerin akranlarıyla ve eğitimci kişilerle etkileşim içinde bulunduğu eğitim ortamlarıyla oluşturulabilmektedir (Demirel, 2012; Dierking ve ark., 2003).

Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin hedefi öğrencilerin aktif olarak, tam öğrenmelerine katkı sağlamaktır. Bu öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen aktivitelerden, sınıf içerisinde yapılan öğrenme etkinliklerinin etkisini arttırmak amacıyla yararlanılabilmektedir. Lakin (2006), informal öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinde gelişmeler yaşanmasına yarar sağladığını belirtmiştir. Tatar ve Bağrıyanık (2012), okul dışı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılmalarını ve merak ettikleri soruların cevabını almalarını sağladığını belirtmişlerdir.

İlgili alanyazında okul dışı ortamlarıyla ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalarda okul dışı ortamların bireylerin akademik başarılarının, derse olan tutumlarının, motivasyonlarının/ilgilerinin ve meraklarının artmasında etkili olduğunu belirtmektedir (Balkan Kıyıcı ve Atabek Yiğit, 2010; Bolat, Karaosmanoğlu ve Karaosmanoğlu, 2020; Braund ve Reiss, 2006; Dori ve Tal, 2000; Ertaş-Kılıç ve Şen, 2014; Karademir, 2013;

Ramey-Gassert, 1997; Sample-McMeeking ve ark., 2016; Sontay ve ark., 2016; Sarıoğlan-Bostan ve Küçüközer, 2017). Araştırmanın sonuçlarına göre, okul dışı öğrenme ortamlarındaki eğitim sınıfların dışındaki alanlarda gerçekleşmesi eğitim içeriğini zenginleştirerek bireylerin öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağladığı belirtilmiştir. Bu ortamlarda gerçekleştirilen etkinlikler deneysel yöntemde olduğu için bireyler eğitime doğrudan katılabilmekte ve bu sayede gerçek nesnelere yorumlama yapabilmektedir. Ayrıca, bireylerin gerçek nesnelere beş duyu organlarını kullanarak deneyim yaşamasını sağlamaktadır. Bu nedenle, ezber yoktur. Ezberin yerine nesnelere veya olaylar arasında ilişki kurma vardır, bu da olaylar veya bilgiler arasında bulunan ilişkinin anlaşılmasını sağlamaktadır (Powers, 2004). Gerçekleştirilen aktiviteler ilginç ve eğlenceli olduğundan da bireylere cazip gelmektedir.

Alanyazında farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarıyla öğretmenlerle yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, katılımcıların okul dışı ortamlardaki öğrenmeye olumlu baktığı ancak çoğunlukla bu ortamları tercih etmediklerini göstermektedir (Carrier, 2009; Tatar ve Bağrıyanık, 2015). Bunun nedeni olarak; katılımcıların alan gezileri ile ilgili yeterli bilgiye (Güler, 2009) ve özyeterliliğe sahip olmadıkları ve kaygılandıkları ortaya konulmuştur (Bozdoğan, 2015). Bir başka neden ise katılımcıların okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin etkinlik öncesi ve etkinlik sırasında rehberlik yapmadaki yetersizliği (Thomas, 2010), zaman, maliyet, sorumluluk ve bürokratik işleri sorun olarak gördükleri (Bozdoğan, 2008; Dillon ve ark., 2006) belirtilmiştir (Saraç, 2017).

### Öneriler

Araştırma kapsamında verilecek öneriler ise şunlardır:

1. Farklı çalışma grupları ve örnekleme yöntemleriyle okul dışı öğrenme etkinliklerinin etkisini araştırmak için nicel ve nitel araştırmalar kullanılarak karma yöntem araştırmaları uygulanabilir. Böylece araştırma amacı kapsamında derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.
2. MEB, YÖK, TÜBİTAK ve Sivil Toplum Kuruluşları (TEMA, TURÇEV gibi) işbirliği ile gerçekleştirilecek panel ve çalıştaylar ile farklı okul dışı öğrenme etkinlikleri geliştirilerek bu etkinliklerin MEB'e bağlı okullarda uygulamasına yönelik çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.
3. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik etkinlikler konusunda daha istekli olmaları için eğitim fakültelerinde derslerle ilişkilendirilerek daha fazla etkin hale getirilebilir.

### KAYNAKLAR

- Balkan Kırıyıcı, F., & Atabek Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Bolat, A., Karamustafaoglu, S., & Karamustafaoglu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamının 5. sınıf 'canlılar dünyası' ünitesinde öğrenci başarısına etkisi: Biyoçeşitlilik müzesi örneği. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 42-54.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan, A.E. (2015). Okul dışı çevrelere eğitim amaçlı gezi düzenleyebilme öz- yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Braund, M., & Reiss, M (2006). Towards a more authentic science curriculum: the contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28 (12), 1373-1388.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Demirel, İ. N. (2019). *Müzedeki Eğitim Öğrenme Ortamı Olarak Müzeler*. S. Buyurgan (Ed.), Kültür, Uygarlık, Sanat, Müze (s. 7-25) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dierking, L., Falk, J., Rennie, L., Anderson, D., & Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the "informal science education" ad hoc committee". *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 108-111.
- Dillon J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor



- learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107-111.
- Dori, Y.J., & Tal, R.T. (2000). Formal and informal collaborative projects: engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84, 95-113.
- Ertaş-Kılıç, H., & Şen, A. İ. (2014). Okul dışı öğrenme etkinliklerine ve eleştirel düşünmeye dayalı fizik öğretiminin öğrenci tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 13-30.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2),171-190.
- Fields, D. A. (2009). What do students gain from a week at science camp? Youth perceptions and the design of an immersive, research oriented astronomy camp. *International Journal of Science Education*, 31(2), 151-171.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 146-151.
- Hawrot, A. (2018). Out-of-school learning assistance in adolescence. *Educational Psychology*, 38(4), 513-534.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (3<sup>rd</sup> Edition). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında "okul dışı öğrenme etkinliklerini" gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karatas, A. (2011). Çevre bilincinin geliştirilmesinde doğa tarihi müzeleri'nin rolü. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-15.
- Kılıç, E. (2004). Durumlu öğrenme kuramının eğitimdeki yeri ve önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 307-320.
- Kiriktaş, H., & Eslek, S. (2017). The experience of assessing out-of-school learning environments. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1410-1424.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi*. C. Laçın Şimşek (Ed.), Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları (ss. 1-23) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Lakin, L. (2006). Science beyond the classroom. *Journal of Biological Education*, 40(2), 88-90.
- McMillan, J.H. (2008). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (5<sup>th</sup> Edition). Boston: Pearson.
- MEB (2019). *Biyoloji öğretim programı (ortaöğretim)*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Powers, D. L. (2004). *The effects of an outdoor education program on life effectiveness skills of participant* (Unpublished doctoral thesis). California State University, USA.
- Ramey - Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *The Elementary School Journal*. 97(4), 433-450.
- Sample-McMecking, LB., Weinberg, A.K., Boyd, K.J., & Balpogal, M.M (2016). Student perceptions of interest, learning, and engagement from an informal traveling science museum. *School Science and Mathematics*, 116(5), 253-264.
- Saraç, H. (2017).Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: İçerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarioğlan- Bostan, A., & Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (18. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul dışı öğrenme ortamları ile fen eğitimi" hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-24.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim Bilimine Giriş* (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, A. İ. (2019). *Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. A.İ. Şen (Ed.), Okul Dışı Öğrenme Nedir? (ss. 2-18) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A., & Kaymakçı, S. (2015). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi*. A. Şimşek ve S. Kaymakçı (Ed.), Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretiminin Amacı ve Kapsamı (ss. 1-11) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Opinions of Science and Technology teachers about outdoor. *Elementary Education*

Online, 11(4), 883-896.

- Thomas, G. (2010) Facilitator, teacher, or leader? Managing conflicting roles in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, 32(3), 239–254.
- Var, M., & Karaşah, B. (2010). *Botanik bahçelerinin kullanıcılara sağladığı eğitsel ve rekreatif imkânlar: Türkiye ve dünyadan örnekler*. III. Ulusal Karadeniz Ormanlık Kongresi, Çoruh Üniversitesi, Artvin.
- Wellington, J., (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centres. *Physics Education*, 25(5), 247,252.
- Yardımcı, E., (2009). Yaz bilim kampında yapılan etkinlik temelli doğa eğitiminin ilköğretim 4 ve 5. sınıftaki çocukların doğa algılarına etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yavuz, M., & Balkan-Kıyıcı, F. (2012, Haziran). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği [Öz]. X. Ulusal Fen Eğitim Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. Erişim adresi: [https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri\\_detay.aspx?id=135530](https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135530).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. Erişim adresi: [https:// www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari](https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari)

## Üniversitede Programlama Dersi Alan Öğrencilerin Eğitsel Yazılım Geliştirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algıları

Mustafa AKSOĞAN<sup>1</sup>

Fatih KALEMKUŞ<sup>2</sup>

Oğuzhan ÖZDEMİR<sup>3</sup>

**Öz:** Bu araştırmanın amacı Bilgisayar ve Öğretimi Teknolojileri Eğitimi dışında kalan ve ağırlıklı olarak bilgisayar programlama dersleri alan bölüm öğrencilerinin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algılarını ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında üç farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 372 öğrenciye ulaşılmıştır. Verilerin toplanması için Aşkar ve Dönmez'in (2004) geliştirdiği "Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme aşamalarında proje yönetimi ve öğretim tasarımı aşaması için kendilerini yeterli gördükleri buna karşı eğitsel yazılım tasarlamada animasyon tasarımı, ses ve video birimi aşamasında kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algısının cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler, öğrenim gördüğü bölüme göre yazılım mühendisliği öğrencileri, öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca daha önce eğitsel yazılım geliştirme aşamasında görev alan öğrencilerin görev almayan öğrencilere göre ölçeğin tüm aşamalarında kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda programlama ağırlıklı eğitim veren bölümlerde, öğrencilerin yazılım geliştirme süreçlerinde aktif bir şekilde yer almalarını sağlayacak faaliyetlerin yapılması önerilebilir.

**Anahtar kelimeler:**  
Eğitsel yazılım, Öz-yeterlilik algısı, Programlama, Yazılım geliştirme

### Self-Efficacy Perceptions of Students Who Taking Programming Course at University for Developing Educational Software

**Abstract:** The aim of this study is to assess the perceptions of self-efficacy in educational software development in a group of students who mainly take computer programming courses and students' enrolled for Computer and Instructional Technologies program were excluded from the study. For this purpose, 372 students studying at three different state universities were reached in the 2018-2019 academic year. "Educational Software Development Self-Efficacy Scale" developed by Aşkar and Dönmez (2004) was used to collect the data. According to the findings of the research, it was determined that the students considered themselves sufficient for project management and instructional design phase, which were the stages of educational software development. However, they found themselves inadequate in the animation design, sound and video unit stage. What is more, it was determined that the perception of educational software development self-efficacy differed significantly in favor of male students, software engineering students and 3rd grade students. In addition, it was found that the students who took part in the educational software development phase before, considered themselves more competent at all stages of the scale than the students who did not take part. In line with the results of the research, it may be suggested to carry out activities that will enable students to actively participate in software development processes in departments that provide programming-based education.

**Key Words:**  
Educational software, Self-efficacy perception, Programming, Software development

**Geliş Tarihi :** 03.09.2020  
**Kabul Tarihi :** 02.12.2020  
**Yayın Tarihi :** 30.12.2020

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Malatya Turgut Özal Üniversitesi, Akçadağ MYO, Bilgisayar Prog. mustafa.aksogan@ozal.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6826-3902

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, kalemkus@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7218-955X

<sup>3</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğt., oguzhan@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5310-6605

## GİRİŞ

İnsanoğlu varoluşundan beri bilgiyi sürekli olarak öğrenmenin ya da öğrenilen bilgiyi sonraki kuşaklara aktarmanın daha kolay ve daha hızlı yollarını bulmak için çeşitli araştırmalar yapmış ve yeni teknolojik ürünler geliştirmiştir (Çepni, 2005). Bu araştırmalar sonucunda ortaya çıkarak baş döndürücü hızla gelişmekte olan teknoloji, eğitim – öğretim süreçlerinde farklı medya araçlarının birlikte kullanılabilmesine ve yeni araçlar geliştirilmesine imkân tanımaktadır (Altun, 2010). Çünkü teknolojinin gelişmesi ile birlikte teknolojiyi kullanarak büyüyen ve teknoloji ile sürekli etkileşim halinde olan dijital yerliler olarak tanımladığımız günümüz kuşaklarının önceki kuşaklara göre öğrenme açısından farklılıklar göstermesi (Prensky, 2001), öğrenme – öğretme ortamlarının yeniden düzenlenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu vesileyle, öğrenme – öğretme ortamlarında kullanılan araç – gereçlerinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi ihtiyacı daima zorunlu hale gelmiştir (Güven, 2006). Sürekli olarak teknolojiyi kullanan ve sanal ortamlarda vakit geçiren öğrenciler daha çok görsel – işitsel araçlarda, oyunlarda ve etkileşimli ortamlarda yaparak – yaşayarak deneyim kazanmaktadırlar (Öner ve Öztürk, 2019). Nitekim Mutiara ve ark. (2007) bireysel olarak farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencilerin, görsel-işitsel olarak zenginleştirilmiş etkileşimli öğretim materyallerini kullanmalarının öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra bilgisayarlar öğrencilerin güdülenmesini artırması, hayat boyu öğrenmelerini kolaylaştırması ve öğretim programlarını ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek hale getirmesiyle eğitim ortamlarının vazgeçilmez araçları haline gelmiştir (Alkan, 1998; Külahçı ve Gürol, 1991).

Erişen ve Çeliköz (2010) bilgisayar destekli öğretimi (BDÖ), öğrencinin öğrenme – öğretme ortamlarında bilgisayarla etkileşim halinde olması ve bu süreçte öğretim aracı olarak bilgisayardan yararlanması olarak tanımlarken, Uşun (2000) eğitim sürecini ve öğrenci konsantrasyonunu destekleyen, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre faydalanabilecekleri, bireysel öğrenme türlerinin bilgisayar ile entegrasyonu sonucu ortaya çıkmış bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecinde etkili öğrenmeyi kolaylaştıran yöntemlerden biri olarak kullanılan bilgisayar destekli öğretim (Yenice ve ark., 2003), öğretilecek içeriklerin ve eğitimsel etkinliklerin öğrencilere aktarılmasında etkili olarak kullanılabilir (Hannafin ve Peck, 1988). Bunun yanı sıra bilişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanıldığı günümüzde, hızla gelişen eğitsel web teknolojileri bireylerin zaman, mekân yer ve yaş açısından oldukça önemli fırsatlar sunan eğitim araçlarını tercih etmektedirler (Pala ve Doğan, 2009). Bireylerin yoğun olarak e-öğrenme ortamlarına ilgisi gün geçtikçe mobil öğrenme ortamlarına yönelmeye başlamıştır (Wu ve ark., 2013). Wi-fi gibi kablosuz iletişim imkânı sunan teknolojilerin gelişmesiyle öğrenme ortamlarında kablosuz uygulamalar önemli yer tutmaya başlamış ve kablosuz aygıtlar göz önünde bulundurularak eğitsel yazılımlar geliştirilmiştir (Hwang ve ark., 2008). Dolayısıyla bireyler günümüzde cep telefonları, taşınabilir oyun araçları, cep bilgisayarları, tablet bilgisayarlar ve dijital ses kayıt cihazları gibi mobil araçları kullanarak etkileşimli oyunlar, simülasyonlar, e-içerikler ve sosyal paylaşım ortamlarında kolektif ya da bireysel öğrenme deneyimi yaşayabilmektedirler (Keskin, 2010).

Eğitim yazılımı, bilgisayar destekli öğretimi gerçekleştirmek ve bilişim teknolojilerini eğitim-öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanabilmek için kullanılır ve öğretim yazılımları olarak da bilinmektedir (Akkoyunlu, 2008). Eğitim yazılımları, herhangi bir içerik ya da problem durumunu öğretmede hızlı ve etkili öğrenmeyi sağlamak için bilgisayar yazılımlarından faydalanarak öğretilecek içeriğin, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda görsel ve işitsel olarak oldukça zenginleştirilmesi ve yine bilgisayar yardımıyla öğrencilere sunulmasında kullanılan yazılımlar olarak tanımlanmaktadır (Kazu ve Yavuzalp, 2008). Yine bir başka ifadeyle Keser (1991:13) öğrencilere öğretilecek içeriklerin programlama dilleri ya da sistemlerden faydalanarak bilişim araçlarına uygulanması sonucunda ortaya çıkarılan ve eğitici öğeleri de içeren ders yazılımları olarak tanımlamaktadır. Programlama dilleri kullanılarak geliştirilen eğitim yazılımları, ders programlarının etkili öğretim için bilgisayara uygun hale getirilmesiyle geliştirilen materyaller öğrenme – öğretme ortamlarını ve diğer öğrenme kaynaklarını desteklemektedir (Alkan ve ark., 1995; Kazu ve Yavuzalp, 2008). Kaya (2005)' e göre bilgisayar destekli öğretimi uygulamak bire-bir eğitim yazılımları, tekrar – alıştırmaya yazılımları, eğitsel oyun yazılımları, model oluşturma yazılımları, benzetim yazılımları ve problem çözme yazılımlarından faydalanılmaktadır. Öğrenme ortamlarında en çok kullanılan eğitim yazılımı türleri aşağıda verilmektedir.

**Web tabanlı eğitim yazılımları:** E-öğrenme ya da çevrimiçi eğitim olarak da adlandırılan web tabanlı eğitim sayesinde, öğrenciler bilişim teknolojileri araçlarıyla doğrudan ya da dolaylı olarak iletişim kurabilir, istenilen sayıda öğretmen ve öğrencinin katılabildiği eş zamanlı veya eş zamansız öğrenmenin gerçekleştiği, sosyal statülerin olmadığı ve işitsel ya da görsel olarak birçok avantaja sahip fırsatların sunulduğu ortamlardır (Engin ve ark., 2010).

**Bire-bir eğitim yazılımları:** İçeriğin gerçek bir öğretmen gibi öğrenciye aktarılmasında kullanılan bire-bir eğitim yazılımları, içeriğin aktarılmasının yanı sıra öğrencilere içerik ile ilgili alıştırmaya, dönüt ve değerlendirme imkânı sunmaktadır. Öğrencilerin kendi hızına göre çalışmalarına olanak tanır (Demir, 2009).

**Tekrar – alıştırmaya yazılımları:** Özel becerilerin tekrar edilmesini ve daha önce edinilen bilgilerin gözden geçirilmesini içeren bir yöntemdir. Öğrencileri çalıştıkları konu hakkında bireysel çalışma ve performansa bağlı geri dönütler almalarını sağlarlar (Kalaycı ve Bakır, 2018).

**Eğitsel oyun yazılımları:** Oyun oynamaya istekli olan öğrencilerin bu durumlarından faydalanılarak öğretilecek içeriklerin oyun oynama atmosferinde öğretilmesini ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Seferoğlu, 2006).

**Model oluşturma yazılımları:** Öğrenme öğretme ortamlarında internet aracılığıyla öğretim yaparken, herhangi bir sistemin başka bir sistemi ya da süreci temsil etmede kullanılmasıdır (Kaya ve Önder, 2002).

**Benzetim yazılımları:** Günlük hayatta gerçekleştirilmesi güç olan olay ya da durumun kontrollü olarak bilgisayar ortamında canlandırılmasıdır. Öğrenciler için oldukça verimli öğrenme ortamları sunmaktadır. Günümüzde birçok benzetim yazılımı problem çözme ya da eğitsel oyun yazılımları ile beraber hazırlanmaktadır.

**Problem çözme yazılımları:** Öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözmeleri için öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştiren ve istenildiği kadar pratik yapma imkânı sunan yazılımlardır (Akkoyunlu, 2008).

Öğrenme öğretme ortamlarında etkili öğrenme sürecinin sağlanabilmesi için yararlanılan bilgisayar destekli eğitim parçası olarak bilinen eğitsel ara yüzler kullanılmaktadır. Eğitsel ara yüzler, öğrenme- öğretme ortamlarında kullanılan öğretim yazılımlarında öğrenme yaklaşımları doğrultusunda tasarlanmış ve öğrencilere yol gösteren parçalardır (Chan, 1995; Clark ve Mayer, 2003; Valetsianos ve Russell, 2014).

Eğitim yazılımlarının tasarlanmasında öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, öğrenme ortamları ve öğretilecek hedef içeriklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Erensayın ve Güler (2017)'e göre eğitim yazılımlarının aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekmektedir.

1. Eğitim yazılımları öğrenme –öğretme ilkelerine uygun olmalı, kullanımı kolay olmalı, yazılımda ipucu, düzeltme, dönüt ve pekiştirme yer almalıdır.
2. Eğitim yazılımı sunulan içerikte animasyon, ses ve resim gibi görsel-işitsel özellikleri birlikte barındırmalıdır.
3. Eğitim yazılımları öğretim programlarına ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
4. Eğitim yazılımları kolay kullanım ara yüzüne sahip olmalı ve içerikler açık, anlaşılır olmalıdır.
5. Eğitim yazılımı kullanımı kolay, anlaşılabilir ara yüz tasarımı, kullanım kılavuzunun yanı sıra içeriğin aktarılmasında hedef, öğretme süreci, içerik ve değerlendirme gibi ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Eğitim yazılımları içeriğin aktarılmasında öğrenenlere ara ara sorular yönelterek gelen dönütler doğrultusunda öğrenmeyi yönlendirmelidir.

Öz-yeterlilik, kişinin belirli hedefleri veya görevleri yerine getirebilmek için yapması gereken davranışları yerine getirerek, başarılı olma ihtimali hakkında kendisiyle ilgili yargısıdır. Algılanan öz-yeterlilik, insanların yaşamlarını etkileyen olayları etkileme yeteneklerine olan inançlarıyla ilgilidir (Bandura, 1997). Eğitim araştırmaları öz-yeterliliği yüksek öğrencilerin daha başarılı, zorluklarla başa çıkma konusunda daha becerikli olduklarını ve başaramama duygusuna karşı daha az kaygılı olduklarını göstermektedir (Arseven, 2016). Bu çalışmalarda yola çıkarak öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme sürecinde daha başarılı olacağı düşünülebilir. Nitekim bireyin öz-yeterlilik algısının yüksek olması bir davranışı benimseme, davranışta bulunmaya başlama ve bunu sürdürmede önemli bir yol oynadığı bilinmektedir (Schwarzer ve Fuchs, 1996).

Literatür incelendiğinde eğitim yazılımı geliştirme üzerine yapılan aşağıdaki çalışmalara rastlanmaktadır:

Hinostroza ve ark. (2000) eğitim yazılımı geliştirme de profesyonel araç perspektifi sunmak amacıyla yapılan bir çalışmada eğitimsel yazılımın tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili eğitimsel yenilik sürecindeki önceki çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde kullanıcıların eğitsel yazılım içeriklerini

kullanmayı bilmelerinin, ihtiyaçları doğrultusunda eğitsel yazılım seçimlerinin ve eğitsel yazılım kullanım rollerinin eğitim yazılımı geliştirmede oldukça etkili olduğu belirtilmiştir.

Hinostroza ve Mellar (2001) tarafından bir eğitsel yazılım tasarım sürecine katılan iki öğretmenin eğitim pedagojilerinin incelendiği durum çalışmasından farklı bir eğitsel yazılım modeli sunmak amacıyla yapılan çalışmada, sunulan model ile öğretmenlerin pedagoji çalışmaları ile eğitimde bilgi teknolojileri çalışmaları arasında önemli bağlantılar olduğu ortaya konulmuştur.

Johnson ve Schleyer (2003) tarafından yüksek kaliteli eğitim yazılımı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada iyi bir eğitsel yazılım geliştirmenin analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğunu bu aşamaların takım çalışması ile daha başarılı bir şekilde sürdürülebileceğini belirtilmiştir. Bunun yanı sıra dikkatle planlanmış bir eğitsel yazılım uygulaması geliştirme sürecinin başarılı bir şekilde sonuçlanmasının muhtemel olduğu ortaya konulmuştur.

Özkılıç ve İmer (2009) tarafından Mersin Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitiminde öğrenim gören 296 öğrencinin katılımıyla yapılan bir çalışmada öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirme algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda eğitim yazılımı geliştirme programlarının proje yönetimi, öğretim tasarımı, grafik tasarım ve eğitim boyutları, öğretmen adaylarının cinsiyete göre anlamlılık göstermediği gözlenirken, animasyon ve ses-video tasarımı boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgisayarı olan öğretmen adaylarının tüm boyutlarda öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uzun ve ark. (2013) tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerinin eğitim yazılımı geliştirmelerine ilişkin öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan çalışmaya Uludağ üniversitesinden 60 BÖTE öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarıları ile eğitim yazılımı geliştirme öz yeterlik algıları arasında zayıf ilişki olduğu ve öz yeterlik algısının cinsiyete göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Son sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarındaki öz yeterlik algıları ile derslerindeki başarıları arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Eğitim yazılımı geliştirme konusunda kaliteli eğitsel yazılım geliştirmeye yönelik çalışmaların yanı sıra çoğunlukla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim bölümü öğrencilerinin öz yeterlik algılarının incelendiği anlaşılmaktadır. BÖTE bölümlerinde okuyan öğrenci sayısının her geçen yıl hızla azalma olduğu görülmektedir. Bu azalmayla birlikte eğitim yazılımı geliştirme noktasında oluşacak açığın giderilmesi ihtiyacı ortaya çıkacaktır. Bu durumda yazılım mühendisliği, bilgisayar mühendisliği ve bilgisayar programcılığı gibi yazılım geliştirme eğitimi alan öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirmesi beklenebilir. Bu çalışma ile bu tür bölümlerde okuyan öğrencilerin eğitim yazılımı geliştirme öz yeterlik algılarının cinsiyet, üniversite, bölüm ve sınıf gibi değişkenler açısından incelenerek bu alanda literatüre katkıda bulunulacaktır.

## **Amaç**

Bu araştırmanın amacı BÖTE dışında kalan ve ağırlıklı olarak bilgisayar programlama dersleri alan bölüm öğrencilerinin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algılarını ölçmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Bilgisayar Mühendisliği, Yazılım Mühendisliği ve Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algıları ne düzeydedir?
2. Cinsiyet değişkenine göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik algısı arasında herhangi anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin öğrenim aldıkları bölüme göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik puanları arasında herhangi bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf düzeyine göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik puanları arasında herhangi bir farklılık var mıdır?
5. Daha önce herhangi bir eğitsel tasarım aşamasında görev alan ve almayan öğrencilere göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik puanları arasında herhangi bir farklılık var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu nicel araştırma ilişkisel tarama modeli yoluyla yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modeli, iki ya da daha fazla değişkene ilişkin verilerin toplandığı ve değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığının belirlendiği modeldir (Subaşı ve Demir, 2009).

### Katılımcı Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu üç farklı devlet üniversitesinde, farklı üç bölümde (Bilgisayar Programcılığı, Bilgisayar Mühendisliği, Yazılım Mühendisliği) öğrenim gören 372 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.**

#### Demografik Bilgiler

Değişkenler	n	%	Değişkenler	n	%
<i>Cinsiyet</i>	120	32.3	<i>Daha önce eğitsel yazılım tasarımında görev alma</i>		
Kadın	252	67.7	Evet	104	28.0
Erkek	372	100.0	Hayır	268	72.0
Toplam	120	32.3	Toplam	372	100.0
<i>Sınıf</i>			<i>Bölüm</i>		
1. Sınıf	75	20.2	Yazılım Müh.	159	42.7
2. Sınıf	114	30.6	Bilgisayar Prog.	138	37.1
3. Sınıf	137	36.8	Bilgisayar Müh.	75	20.2
4. Sınıf	46	12.4	Toplam	372	100.0
Toplam	372	100.0			

Tablo 1’e göre örneklem grubunun %67,7’sini (n=252) erkek, %32,3’ünü (n=120) kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan gözlemlerde bu üç bölümü genellikle erkek öğrencilerin tercih ettiği görülmüştür. Öğrencilerin daha önce eğitsel yazılım tasarım aşamasında görev alıp almama durumları incelendiğinde, öğrencilerin %28’i (n=104) daha önce eğitim yazılım tasarım aşamasında görev aldıklarını belirtirken, %72’si (n=268) daha önce herhangi bir eğitim yazılımının tasarım aşamasında görev almadıklarını ifade etmişlerdir. Bölüme göre dağılım incelendiğinde, örneklem grubunun %42,7’sini (n=159) Yazılım Mühendisliği, %37,1’ini (n=138) Bilgisayar Programcılığı ve %20,2’sini (n=75) Bilgisayar Mühendisliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Sınıf seviyelerine göre dağılım incelendiğinde, örneklem grubunun %20,2’sini (n=75) 1. sınıf, %30,6’sını (n=114) 2. sınıf, %36,8’sini (n=137) 3. sınıf ve %12,4’ünü (n=46) Bilgisayar bölümlerinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

İlgili bölüm müfredatları incelendiğinde her üç bölüme ait öğrencilerin aldıkları programlama derslerinde birbirlerine paralellik gösteren programlama dillerini kullandıkları (C, Java, Python, C++ vb.) görülmüştür. Derslere ait ders bilgi paketlerinde ise bu programlama derslerinde eğitsel yazılım geliştirmeyle alakalı herhangi bir konuya yer verilmediği belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada “Eğitim Yazılımı Geliştirme Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek öğrencilerin sorulara göre “Çok Güvenirim” (100), “Hiç Güvenmem” (0) veya “Fikrim Yok” arasında değişen 100’lü derecelendirme ölçeğine göre puanlama yaptıkları 22 maddeden meydana gelmektedir. Aşkar ve Dönmez (2004) tarafından geliştirilen bu ölçek, proje yönetimi ve öğretim tasarımı, animasyon ve ses-video tasarımı, grafik tasarımı ve programlama olmak üzere dört faktöre ayrılmıştır. Faktör 1 10 maddeden, Faktör 2 altı maddeden, Faktör 3 ve Faktör 4 ise üçer maddeden meydana gelmektedir. Her faktörden alınabilecek ve en üst düzeyde öz-yeterlilik algısını gösteren en yüksek ortalama puan 100, en alt düzeyde öz-yeterlilik algısını gösteren en düşük ortalama puan ise 0’dır. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Faktör 1 için .92, Faktör 2 için .90, Faktör 3 için .80, Faktör 4 için .85 ve ölçeğin tüm faktörleri için .92 olarak hesaplanmıştır. Aynı ölçeği kullanan başka bir çalışmada iç tutarlılık katsayıları Faktör 1 için .91, Faktör 2 için .70, Faktör 3 için .84, Faktör 4 için .88 ve ölçeğin tüm faktörleri için .92 olarak bulunmuştur (Tat ve Şahinkayası, 2019). Bu çalışmaya ait ölçeğin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach’s alfa) ise Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

*Ölçeğin Faktörlerine Ait Güvenirlilik Katsayıları*

<b>Faktörler</b>	<b>n</b>
Faktör 1 - Proje Yönetimi ve Öğretim Tasarımı	.957
Faktör 2 - Animasyon ve Ses-Video Tasarımı	.873
Faktör 3 - Grafik Tasarımı	.801
Faktör 4 - Programlama	.833
Tüm Ölçek	.954

Yıldız ve Uzunsakal (2018), 0.80 ile 1.00 arasındaki Cronbach alfa değerinin yüksek güvenilirlikte olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre ölçeğin tüm faktörlerinin iç tutarlılık katsayılarının yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmamızda farklı üç devlet üniversitesinin Bilgisayar Mühendisliği, Yazılım Mühendisliği ve Bilgisayar Programcılığı öğrencilerinin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algılarını ortaya koymak amacıyla, yüz yüze anket yöntemi kullanılarak verilere birincil kaynaktan ulaşılması hedeflenmiştir. Verilerin analizinde istatistiksel betimlemeler, Levene testi, t-testi, ANOVA testi, Scheffe testi ve Pearson Korelasyon kullanılmıştır.

## **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde araştırma bulguları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Örneklem grubunun eğitsel yazılım öz-yeterlilik algılarını ölçmek ve hangi faktörlerde kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini belirlemek amacıyla faktörlere ait istatistiksel analizler yapılarak sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Ölçek Faktörlerinin Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları*

<b>Faktörler</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Ss</b>
Faktör 1 - Proje Yönetimi ve Öğretim Tasarımı	372	57,15	23,894
Faktör 2 - Animasyon ve Ses-Video Tasarımı	372	45,21	26,052
Faktör 3 - Grafik Tasarımı	372	57,14	25,120
Faktör 4 - Programlama	372	51,20	27,056
Tüm Ölçek	372	53,07	21,056

Tablo 3'e göre öğrencilerin bu faktör dağılımları içerisinde eğitsel yazılım olarak kendilerini en çok yeterli gördükleri faktörler grafik tasarımı ile proje yönetimi ve öğretim tasarımı olmuştur. Bu sonuca göre öğrenciler; ekran ara yüzünü tasarlayabilme, yönlendirebilme, yan menü oluşturma, proje planlama, tasarlama ve geliştirme, projenin amaçlarını belirleme, bu amaçlar doğrultusunda hareket etme, materyalleri toplama, test etme ve uygulama konusunda kendilerine en yüksek puanları vererek bu konularda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bu faktörler içerisinde öğrencilerin kendilerini en yetersiz hissettikleri faktör ise animasyon tasarımı, ses ve video birimidir. Buna göre öğrenciler bir animasyon programı kullanarak bir animasyonu canlandırabilme, ses ekleyip çıkartabilme, kurgulama, efekt ekleme ve çeşitli video biçimlerine dönüştürme konusunda kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bunun nedeni araştırmacılara göre öğrencilerin üniversite ders müfredatlarında aldıkları çok boyutlu programlama derslerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ölçeğin tamamına bakıldığında örneklem grubunda yer alan öğrencilerin genel olarak eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu ve bu konuda kendilerini geliştirmelerine imkân veren çalışmalar yapmaya ihtiyaç duydukları söylenebilir.



## İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına bakmak için yapılan t-testi sonuçları ve grup ortalamaları farkına göre Cohen'in d formülüyle hesaplanan etki büyüklüğü Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Eğitsel Yazılım Öz-yeterlilik Algısının Cinsiyete Göre Yapılan t-testi ve Etki Büyüklüğü Sonuçları*

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
Faktör 1	Kadın	120	51,25	26,130	370	-3,316	.001*	0,36
	Erkek	252	59,92	22,267				
Faktör 2	Kadın	120	39,99	24,251	370	-2,687	.008*	0,30
	Erkek	252	47,69	26,555				
Faktör 3	Kadın	120	53,08	25,278	370	-2,158	.032**	0,24
	Erkek	252	59,07	24,863				
Faktör 4	Kadın	120	43,68	26,531	370	-3,766	.000*	0,42
	Erkek	252	54,78	26,616				
Tüm Ölçek	Kadın	120	47,40	26,130	370	-3,549	.000*	0,34
	Erkek	252	55,77	22,267				

\* p< .01; \*\* p< .05

Tablo 4'e göre faktör 1 (proje yönetimi/öğretim tasarımı) için erkek öğrencilerin ortalama puanlarının ( $\bar{x}=59,92$ ), kadın öğrencilerin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=51,25$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p< .01).

Faktör 2 (animasyon ve ses-video) için verilen puanların ortalaması erkek öğrenciler için  $\bar{x}=47,69$  ve kadın öğrenciler için  $\bar{x}=45,32$ 'dir. Faktör 2 için erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakılmak için yapılan t-testi sonucunda farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01).

Üçüncü faktör olan grafik tasarımı için puanların ortalamasına bakıldığında erkek öğrencilerin puanlarının ( $\bar{x}=59,07$ ), kadın öğrencilerin puanlarından ( $\bar{x}=53,08$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucuna göre aradaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p<.05).

Dördüncü faktör (programlama) için alınan puanların ortalaması erkek öğrenciler için  $\bar{x}=54,78$  ve kadın öğrenciler için  $\bar{x}=43,68$ 'dir. Faktör 4 için erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puan kız öğrencilerin aldıkları ortalama puandan daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakılmak için yapılan t-testi sonucunda farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01).

Görüldüğü gibi anketin tüm faktörlerinde ve ölçeğin genelinde erkek öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar, kadın öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Bu sonuçlara göre, eğitsel bir yazılım tasarımı ve programlama konusunda, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre kendilerini daha fazla yeterli gördükleri ve eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin erkeklerin teknoloji, bilgisayar oyunları ve mühendislik alanına daha meraklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Cohen (1988), etki büyüklüğünün 0.20 den küçük olması durumunda düşük, 0.50 olması durumunda orta, 0.80'den büyük olması durumunda yüksek etki büyüklüğü olduğunu söylemiştir. Buna göre programlama faktöründe etki büyüklüğünün orta, ölçeğin diğer boyutlarında ve ölçeğin tamamında etki büyüklüğünün düşüğe yakın olduğu söylenebilir.

## Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim aldıkları bölümlere göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik algılarına dair istatistikler Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

*Bölgümlere Göre Eğitsel Yazılım Öz-yeterlilik Algısına İlişkin Bilgiler*

Faktörler	Bölüm	n	$\bar{X}$	Ss
Faktör 1	Bilgisayar Programcılığı	138	45,50	23,565
	Bilgisayar Mühendisliği	75	61,97	22,497
	Yazılım Mühendisliği	159	64,93	20,776
Faktör 2	Bilgisayar Programcılığı	138	42,63	25,431
	Bilgisayar Mühendisliği	75	39,66	26,138
	Yazılım Mühendisliği	159	50,07	25,860
Faktör 3	Bilgisayar Programcılığı	138	48,80	24,804
	Bilgisayar Mühendisliği	75	57,93	24,950
	Yazılım Mühendisliği	159	64,00	23,415
Faktör 4	Bilgisayar Programcılığı	138	38,31	23,909
	Bilgisayar Mühendisliği	75	54,53	26,851
	Yazılım Mühendisliği	159	60,81	26,341
Tüm Ölçek	Bilgisayar Programcılığı	138	44,19	21,270
	Bilgisayar Mühendisliği	75	54,32	21,526
	Yazılım Mühendisliği	159	60,19	19,097

Tablo 5'te görüldüğü gibi hem ölçek faktörlerinde hem de tüm ölçekte alınan ortalama puanlar arasında bölümlere göre farklılıklar vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan ANOVA testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Eğitsel Yazılım Öz-Yeterlilik Algısının Bölüme Göre Yapılan ANOVA Testi ve Etki Büyüklüğü Sonuçları*

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P	Fark	Etki Büyüklüğü
Faktör 1	Gruplar arası	30,087	2	15,044	30,546	.000*	Yazılım ve Bilgisayar Müh. > Bilgisayar Prog.	0,14
	Gruplar içi	181,730	369	,492				
	Toplam	211,817	371					
Faktör 2	Gruplar arası	6,983	2	3,491	5,262	.006*	Yazılım ve Bilgisayar Müh. > Bilgisayar Prog.	0,03
	Gruplar içi	244,817	369	,663				
	Toplam	251,800	371					
Faktör 3	Gruplar arası	17,124	2	8,562	14,561	.000*	Yazılım ve Bilgisayar Müh. > Bilgisayar Prog.	0,07
	Gruplar içi	216,985	369	,588				
	Toplam	234,109	371					
Faktör 4	Gruplar arası	38,440	2	19,220	30,422	.000*	Yazılım ve Bilgisayar Müh. > Bilgisayar Prog.	0,14
	Gruplar içi	233,132	369	,631				
	Toplam	271,572	371					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	19,062	2	9,531	22,855	.000*	Yazılım ve Bilgisayar Müh. > Bilgisayar Prog.	0,11
	Gruplar içi	153,885	369	,417				
	Toplam	172,947	371					

\* p< .01

Tablo 6'da bölümlere göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik algısı ortalama puanları arasındaki farkın hem ölçeğin tüm boyutlarında hem de ölçeğin tamamında anlamlı olduğu görülmektedir (p<.01). Öğrenim gördükleri bölümlere göre aradaki farkın hangi bölümler arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe analizinin sonuçlarına göre, Yazılım Mühendisliği ve Bilgisayar Mühendisliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme algılarının Bilgisayar Programcılığı bölümünde eğitim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farkın mühendislik öğrencilerinin eğitim sürelerinin ön lisans programına göre daha uzun olması ve donanımdan ziyade yazılım geliştirme amaçlı ders sayılarının bilgisayar programcılığı bölümüne göre daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Cohen (1988), etki büyüklüğünün 0.10'dan az olması durumunda küçük, 0.25 olması durumunda orta, 0.40'dan büyük olması durumunda geniş etki büyüklüğünü olduğunu söylemiştir. Buna göre ölçeğin tüm faktörleri ve tamamında etki büyüklüğünün küçük olduğu söylenebilir.

**Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyine göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik algılarına dair istatistikler Tablo 7’te sunulmuştur.

**Tablo 7.**

*Sınıf Düzeyine Göre Eğitsel Yazılım Öz-Yeterlilik Algısına İlişkin Bilgiler*

Faktörler	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss
Faktör 1	1. Sınıf	75	44,26	26,222
	2. Sınıf	114	54,90	23,420
	3. Sınıf	137	64,40	23,299
	4. Sınıf	46	62,03	24,070
Faktör 2	1. Sınıf	75	31,27	22,801
	2. Sınıf	114	44,46	24,923
	3. Sınıf	137	64,36	22,126
	4. Sınıf	46	61,20	27,098
Faktör 3	1. Sınıf	75	35,66	26,311
	2. Sınıf	114	44,57	24,883
	3. Sınıf	137	53,13	23,985
	4. Sınıf	46	38,79	27,890
Faktör 4	1. Sınıf	75	38,92	22,397
	2. Sınıf	114	53,80	22,565
	3. Sınıf	137	68,92	18,334
	4. Sınıf	46	59,98	23,992
Tüm Ölçek	1. Sınıf	75	37,72	21,508
	2. Sınıf	114	50,15	19,706
	3. Sınıf	137	63,37	17,204
	4. Sınıf	46	54,64	21,744

Tablo 7’de görüldüğü gibi hem ölçek faktörlerinde hem de tüm ölçekte alınan ortalama puanlar arasında sınıf düzeyine göre farklılıklar vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için yapılan ANOVA testinin ve varyansa göre hesaplanan etki büyüklüğünün sonuçları Tablo 8’de verilmiştir .

**Tablo 8.**

*Eğitsel Yazılım Öz-Yeterlilik Algısının Bölüme Göre Yapılan ANOVA Testi ve Etki Büyüklüğü Sonuçları*

Faktörler	Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Fark	Etki Büyüklüğü
Faktör 1	Gruplar arası	45,547	3	15,182	33,602	.000*	2. ve 3. Sınıf > 1. ve 4. sınıf	0,22
	Gruplar içi	166,271	368	,452				
	Toplam	211,818	371					
Faktör 2	Gruplar arası	17,365	3	5,788	9,086	.000*	2. ve 3. Sınıf > 1. ve 4. sınıf	0,07
	Gruplar içi	234,434	368	,637				
	Toplam	251,799	371					
Faktör 3	Gruplar arası	21,346	3	7,115	12,307	.000*	2. ve 3. Sınıf > 1. ve 4. sınıf	0,09
	Gruplar içi	212,764	368	,578				
	Toplam	234,110	371					
Faktör 4	Gruplar arası	63,286	3	21,095	37,271	.000*	2. ve 3. Sınıf > 1. ve 4. sınıf	0,23
	Gruplar içi	208,287	368	,566				
	Toplam	271,573	371					
Tüm Ölçek	Gruplar arası	33,306	3	11,102	29,257	.000*	2. ve 3. Sınıf > 1. ve 4. sınıf	0,19
	Gruplar içi	139,641	368	,379				
	Toplam	172,947	371					

\* p< .01

Tablo 8’de bölümlere göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik algısı ortalama puanları arasındaki farkın hem ölçeğin tüm boyutlarında hem de ölçeğin tamamında anlamlı olduğu görülmektedir (p<.01). Sınıf düzeyine göre aradaki farkın hangi sınıf düzeyinde arasında anlamlı olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe analizinin sonuçlarına göre, 2. sınıf ve 3. sınıf öğrencilerinin eğitsel yazılım geliştirme algılarının 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine göre

daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni programlama ile ilgili mesleki derslerin çoğunlukla 2. ve 3. sınıflarda verilmesi nedeniyle bu eğitim düzeyindeki öğrencilerin yazılım konusundaki bilgilerinin tazeliğini koruması olabilir. Eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algıları en zayıf olanlar ise 1. sınıf öğrencileridir. Bunun nedeni ise üniversitede ders müfredatında 1. Sınıf düzeyinde yeterince mesleki dersin okutulmaması olabilir.

### Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce herhangi bir eğitsel yazılım tasarım aşamasında görev alma durumuna göre eğitsel yazılım öz-yeterlilik puanları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığına bakmak için yapılan t-testi ve grup ortalamaları farkına göre Cohen'in d formülüyle hesaplanan etki büyüklüğü sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9**

*Eğitsel Yazılım Öz-Yeterlilik Algısının Daha Önce Eğitsel Yazılım Tasarım Aşamasında Görev Alma Durumuna Göre Yapılan t-testi ve Etki Büyüklüğü Sonuçları*

Faktörler	Grup	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	d
Faktör 1	Hayır	268	51,63	23,482	370	-7,661	.001*	0.93
	Evet	104	71,30	18,590				
Faktör 2	Hayır	268	41,83	25,708	370	-4,106	.008*	0.48
	Evet	104	53,93	24,999				
Faktör 3	Hayır	268	53,17	24,680	370	-5,042	.032**	0.59
	Evet	104	67,35	23,406				
Faktör 4	Hayır	268	45,90	25,762	370	-6,381	.000*	0.74
	Evet	104	64,85	25,589				
Tüm Ölçek	Hayır	268	48,38	20,959	370	-7,160	.000*	0.85
	Evet	104	65,14	18,332				

\* p < .01

Tablo 9'da görüldüğü gibi anketin tüm faktörlerinde ve ölçeğin genelinde daha önceden eğitsel yazılım tasarım aşamasında görev alan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar, görev almayan öğrencilerin aldıkları ortalama puanlardan daha yüksektir. Uygulanan t-testi sonuçlarına göre farkın anlamlı olduğu görülmüştür (p<.01). Bunun nedeni eğitsel yazılım geliştirme aşamasında görev alan öğrencilerin daha öncesinde sürecin nasıl olduğuna dair bilgi sahibi olmaları, kendilerine güvenmeleri ve eğitsel yazılım geliştirmelerinden kaynaklanabilir. Bilgisayar programlamaya yönelik bölümlerde ders müfredatına bu konuya yönelik derslerin eklenmesi öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme konusunda kendilerine daha fazla güvenmelerine yardımcı olabilir.

Ayrıca yapılan etki büyüklüğü hesaplaması sonucunda animasyon ve ses-video tasarımı ile grafik tasarımı faktörlerinde orta düzeyde, programlama faktöründe yüksek düzeye yakın ve proje yönetimi ve öğretim tasarımı ile ölçeğin tamamında yüksek düzeyde etki büyüklüğünün olduğu görülmüştür (d>0.80).

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma çeşitli programlama dilleri üzerine eğitim alan öğrencilerin, eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme aşamalarında kendilerini en yeterli gördüklerini düşündükleri faktörün proje yönetimi ve öğretim tasarımı aşamasının olduğu görülmektedir. Aşkar ve Dönmez (2004) eğitsel yazılım geliştirme projelerinde görev alan proje yöneticilerinin öğretim tasarımı konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarının oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim tasarımı ve proje yönetimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini söyleyebiliriz. Buna ilaveten öğrencilerin ekran ara yüzünü tasarlayabilme, yönlendirebilme, yan menü oluşturma ve çizibilme konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin eğitsel yazılım tasarlamada animasyon tasarımı, ses ve video birimi aşamasında kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin üniversite ders müfredatlarında aldıkları çok boyutlu programlama derslerinin yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algıları cinsiyetlerine göre incelendiğinde, Bilgisayar Programcılığı, Bilgisayar Mühendisliği ve Yazılım Mühendisliği bölümlerindeki erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlilik algılarının ölçeğin tüm faktörlerinde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özkılıç ve İmer (2009) eğitim yazılım geliştirme programlarının proje yönetimi, öğretim tasarımı, grafik tasarım ve eğitim boyutları, öğretmen adaylarının cinsiyete göre anlamlılık göstermediği gözlenirken,

animasyon ve ses-video tasarımı boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunun yanı sıra Uzun ve ark. (2013) tarafından yapılan çalışmada da BÖTE öğrenim gören öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularının bu sonuçlar ile çelişmesi ilgili yazarlar tarafından yapılan çalışmanın BÖTE öğrencilerini kapsamından kaynaklandığı düşünülebilir. Özkılıç ve İmer (2009) tarafından belirlenen animasyon ve ses-video tasarımı boyutunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık araştırma bulgularını desteklemektedir. Araştırma bulgularına göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılığın sebebi olarak, erkeklerin teknoloji, bilgisayar oyunları ve mühendislik alanına daha meraklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlik algıları bölümlerine göre incelendiğinde, Yazılım Mühendisliğinde öğrenim gören öğrencilerin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre bilgisayar yazılımı konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bunun nedeni eğitim müfredatlarında donanımdan ziyade yazılım geliştirme amaçlı ders sayılarının diğer bölümlere göre daha fazla olması söylenebilir. Yine araştırmaya göre, bilgisayar yazılımı konusunda kendilerini en yetersiz gören öğrenciler ise Bilgisayar Programcılığı öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak ise Bilgisayar Programcılığının bir ön lisans programı olması ve buna bağlı olarak 2 yıllık süre içerisinde aldıkları ders kredilerinin lisans öğrencilerine göre daha az olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlik algıları sınıf seviyelerine göre incelendiğinde, 3. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere oranla kendilerine yazılım konusunda daha fazla güvendikleri belirlenmiştir. Özkılıç ve İmer (2009) tarafından yapılan çalışmada ise 4.sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularının diğer araştırma bulguları ile çelişmesi diğer araştırmaların BÖTE öğrencileri ile yapılmış olmasından kaynaklanabilir. Çünkü BÖTE öğrencileri eğitsel yazılım geliştirme üzerine eğitim almaktadır. Araştırma bulgularına göre 3. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılığın çıkma sebebi olarak BÖTE dışındaki diğer yazılım geliştirme ile ilgili bölümlerde programlama ile ilgili mesleki derslerin çoğunlukla 2. ve 3. sınıflarda verilmesi nedeniyle 3. sınıf öğrencilerinin bu konudaki bilgilerinin tazeliğini koruması olduğu düşünülebilir. Kendilerini bu konuda daha az yeterli gördüklerini belirten öğrenciler ise 1. sınıf öğrencileridir. Bunun nedeni ise üniversitede 1. sınıflarda mesleki derslerin az olması söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitsel yazılım geliştirme öz-yeterlik algıları herhangi bir eğitsel yazılım geliştirme tasarım aşamasında görev alma durumlarına göre incelendiğinde, daha önce eğitsel yazılım tasarım aşamasında görev alan öğrencilerin görev almayan öğrencilere göre yazılım konusunda kendilerini çok daha fazla yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bandura (1997), öz-yeterlilik inançlarını besleyen birincil etmenin aktif deneyimler olduğunu söylemektedir. Buna göre bu öğrencilerin daha öncesinde sürecin nasıl olduğuna dair bilgi sahibi olmaları, deneyim yaşamaları ve eğitsel yazılım geliştirmelerinin kendilerini daha iyi hissetmelerine sebep olduğunu söylenebilir.

Araştırma Türkiye’de Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan üç devlet üniversitesinde programlama üzerinde eğitim alan öğrenciler ile sınırlıdır. İleride Türkiye’nin farklı bölgelerindeki üniversitelerde eğitim alan daha geniş katılımcı gruplarıyla çalışma yapılması bu alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara önerilebilir.

## Öneriler

Araştırma bulgularına bağlı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

1. Programlama ağırlıklı eğitim veren bölümlerin müfredatlarında çok boyutlu programlama derslerine daha fazla yer verilebilir.
2. Programlama ağırlıklı eğitim veren bölümlerde kız öğrencilerin yazılım geliştirme sürecinin tüm aşamalarına etkin bir şekilde katılmaları için tedbirler alınabilir.
3. Programlama ağırlıklı eğitim veren bölümlerde tüm sınıf seviyelerinin ders müfredatlarında mesleki derslere ağırlıklı olarak yer vermelidirler.
4. Programlama ağırlıklı eğitim veren bölümlerde öğrencilerin yazılım geliştirme süreçlerinde aktif bir şekilde yer almaları sağlanmalıdır.
5. Programlama ağırlıklı eğitim veren bölümlerin müfredatlarında eğitsel yazılım geliştirmenin tüm aşamaları hakkında bilgilere yer verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (2008). *Öğretim Yazılımları*. B. Özer (Ed.), *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler* (s. 49-57) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, C., Deryakulu, D. & Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Öner Matbaacılık.
- Altun, A. (2010). Kanada'daki medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 41-57.
- Arseven, A. (1986). *Bilgisayar Destekli Öğretim*. TED Birinci Bilgisayar Eğitimi Toplantısı, Ankara, 63-69.
- Aşkar, P., & Dönmez, O. (2004). Eğitim yazılımı geliştirme öz-yeterlik algısı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 259-274.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy (The Exercise of Control)*, New York: W. H. Freeman and Company.
- Chan, T. W. (1995). Artificial agents in distance learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2/3), 263-282.
- Clark, R., & Mayer, R. E. (2003). *E-learning and the Science of Instruction*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- Cohen J. (1988). *The Analysis of Variance*. In *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Çepni, S. (2005). *Bilim, Fen, Teknoloji ve Eğitim Programlarına Yansımaları*. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (s. 2-12) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demir, Ü. (2009). *Üniversite öğrencilerinin eğitsel yazılım ekran tasarımı seçiminde kişiliğin etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Erişim No. 239374).
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 69-80.
- Erensayın, E., & Güler, Ç. (2017). EBA platformundaki ders materyallerinin eğitsel yazılım değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 657-678.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2010). *Eğitimde Bilgisayar Kullanımı*. Ö. Demirel & E. Altun (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s. 113-146) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi: İnönü Üniversitesi eğitim fakültesi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.
- Hannafin, M.S., & Peck, K.L. (1988). *The Design, Development and Evaluation of Instructional Software*. London: Collier Macmillan .
- Hinostroza, J. E., & Mellar, H. (2001). Pedagogy embedded in educational software design: report of a case study. *Computers & Education*, 37(1), 27-40.
- Hinostroza, J. E., Rehbein, L. E., Mellar, H., & Preston, C. (2000). Developing educational software: a professional tool perspective. *Education and Information Technologies*, 5(2), 103-117.
- Hwang, G. J., Tsai, C. C., & Yang, S. J. H. (2008). Criteria, strategies and research issues of context aware ubiquitous learning. *Educational Technology & Society*, 11(2), 81-91.
- Johnson, L. A., & Schleyer, T. K. (2003). Developing high-quality educational software. *Journal of Dental Education*, 67(11), 1209-1220.
- Kalaycı, S., & Bakır, E. (2018). 6. sınıf öğrencilerinin hücre konusundaki kavramları anlama düzeylerine alıştırmaya ve tekrar yazılımında hazırlanan materyalin etkisi *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 67-81.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z., & Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54.
- Kazu, G. Y., & Yavuzalp, N. (2008). Öğretim yazılımlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 110-126.

- Keser, H. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede bilgisayar destekli eğitim ve ders yazılımlarının rolü. *Eğitimde Arayışlar*, 1, 13-14.
- Keskin, N. Ö. (2010, Şubat). *Mobil Öğrenme Teknolojileri ve Araçları*. Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: [https://ab.org.tr/ab10/kitap/keskin\\_AB10.pdf](https://ab.org.tr/ab10/kitap/keskin_AB10.pdf)
- Külahçı, G., & Gürol, M. (1991). Eğitim aracı olarak bilgisayar ilişkin öğretmen görüş ve tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 60, 10-11.
- Mutiara, D., Zuhairi, A., & Kurniati, S. (2007). Designing, developing, producing and assuring the quality of multi-media learning materials for distance learners: lessons learnt from Indonesia's Universitas Terbuka. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 95 - 112.
- Öner, G., & Öztürk, M. (2019). Okul dışı öğrenme ve öğretim mekânları olarak bilim merkezleri: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1109-1135.
- Özkılıç, R., & İmer, G. (2009). Self-efficacy of teacher trainees toward educational software development. *Education Sciences*, 4(2), 422-434.
- Pala, F. K., & Doğan, N. (2009). Nette öğretmen: Eğitim yönetim sistemi. *International Journal of Informatics Technologies*, 2(3), 9-17.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, MCB University Pres*, 9(5), 1-6.
- Schwarzer R., & Fuchs R. (1996). *Self-efficacy and Health Behaviors*. In Conner M. & Norman P. (Ed.), Predicting Health Behavior. Research and Practice with Social Cognition Models (p. 163-193). Open University Press.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Subaşı, Ş., & Demir, B. (2009). Fakültelerin işletme bölümlerinde verilen muhasebe derslerinin durum analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 44, 127-137.
- Tat, M. M., & Şahinkaya, Y. (2019). Öğretim tasarımı dersinde proje tabanlı öğrenmenin bazı değişkenlere etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(43), 60-82.
- Uşun, S. (2000). *Dünya'da ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uzun, A., Özkılıç, R., & Şentürk, A. (2013). The perception of educational software development self efficacy among undergraduate ceit teacher candidates. *Current Issues in Education*, 16(2), 1-12.
- Veletsianos, G., & Russell, G. S. (2014). *Pedagogical Agents*. In M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (p. 759-769). New York: Springer.
- Wu, P. H., Hwang, G. J., & Tsai, W. H. (2013). An expert system-based context-aware ubiquitous learning approach for conducting science learning activities. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4), 217-230.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C., & Erbil, E. (2003). Fen bilgisi derslerinde bilgisayar destekli öğretimin dersin hedeflerine ulaşma düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 152-158.
- Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28.

## Sosyal Bilgiler Dersinde 7. Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Bakış Açısı Alma ve Anlatılarının İncelenmesi

Sezgin ELBAY<sup>1</sup>

**Öz:** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018), tarihsel bakış açısı almanın çeşitli özelliklerinin vurgulandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde geçmiş bir döneme ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel bakış açısı alma ve anlatılarını incelemektir. Bunun için program yürütme durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırmaya, Sakarya kentinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi bir ortaokulun 7. sınıfındaki 23 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar ölçüt durum örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu amaçla katılımcılar daha önce ders kitabı dışında kanıtlarla çalışma deneyimi olmayan öğrenciler arasından seçilmişlerdir. Veriler, 2018/2019 eğitim-öğretim yılının 1 ve 2. dönemlerinde toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak; alan notları, yarı yapılandırılmış görüşme ve tarihsel anlatı formları kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik ve betimsel analizler yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin; geçmiş bir dönemi şimdilik eğilimine göre düşündükleri, tarihsel kişiliklerin rolleri bağlamında açıkladıkları ve tarihsel bağlama uygun olarak anlamaya çalıştıkları; ayrıca anlatılarının 1, 2 ve 3. seviyelere işaret ettiği belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin geçmişi hem günümüz hem de tarihi döneme göre yorumlamaya çalıştıkları söylenebilir.

**Anahtar kelimeler:**  
Sosyal Bilgiler dersi,  
Tarihsel bakış açısı alma,  
Tarihsel anlatılar.

## Investigation of the Narratives and Historical Perspective Taking of 7<sup>th</sup> Grade Students in the Social Studies Course

**Abstract:** In the Social Studies Curriculum (MoNE, 2018), it was determined that having various features of historical perspective are emphasized. In this context, the aim of the research is to investigate of the narratives and historical perspective taking of 7<sup>th</sup> grade students in the Social Studies course for a past period. For this purpose, program implementation case studies method was used. 23 students from 7<sup>th</sup> grade of a middle school affiliated to The Ministry of National Education (MoNE), located in Sakarya, participated in the study. Participants were recruited according to the criterion case sampling method among the students who had no previous experience of working with evidences Data were collected in the first and second semester of 2018/2019 academic year. Field notes, semi-structured interview and historical narrative forms have been used as data collection tools. Content and descriptive analyzes were performed on the collected data. As a result of the analysis of the data, it was determined that the students thought of a past period according to presentism tendency. They tended to explain the past period in the context of roles of agent of history, and tried to understand it according to the historical context. It was also found that the student narratives refer to the narratives of levels 1, 2, and 3. In this context, it can be said that students try to interpret the past according to both present and historical periods.

**Key Words:**  
Social Studies course,  
Historical perspective  
taking, Historical  
narratives.

**Geliş Tarihi :** 16.08.2020  
**Kabul Tarihi :** 14.12.2020  
**Yayın Tarihi :** 30.12.2020

<sup>1</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, sezgin\_elbay@hotmail.com, ORCID:0000-0002-0601-8063



## GİRİŞ

Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirmeye katkı sunmak için vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi konularıyla sosyal bilim disiplinlerini birleştiren bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersinin temel amacının, sosyal dünyanın bütünsel gerçekliğinden hareket edilerek, etkin vatandaşlar yetiştirmek olduğu söylenebilir. Temel amacın gerçekleştirilebilmesi için Sosyal Bilgiler dersinin içeriği çeşitli sosyal bilim disiplinlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu disiplinlerden biri de tarihtir.

Tarih, geçmişte meydana gelen olayları, neden-sonuç bağlamında, sistematik ve kronolojik olarak inceleyen bir bilim dalıdır (Sander, 2013). Bu çerçevede geçmişte meydana gelen olayların incelenmesinde tarihsel düşünme becerilerinden yararlanılabilir (Drake ve Nelson, 2005). Tarihsel düşünme becerilerinin, kronolojik olarak düşünme, geçmişe ilişkin olgu, terim, kavram ve kuramlar arasındaki ilişkileri anlama, tarihsel kişilik ve olayların arka planındaki durumları (niyet, amaç, değer ve güdü gibi) yorumlama ile analiz etmeyi hedeflediği söylenebilir (NCHS, 1996). Dolayısıyla tarihsel düşünme becerilerine sahip öğrencilerin, tarihsel kişilik ve olayları, kendi değer ve günün koşullarına göre yargılamaması; dönemin koşul ile bağlamına uygun olarak analiz etmesi ve yorumlaması gerekebilir (Van Drie ve Van Boxtel, 2008). Bunun için tarihsel bakış açısı almadan yararlanılabilir (Huijgen ve ark., 2014). Çünkü tarihsel bakış açısı alma, tarihsel kişiliklerin eylemlerini etkileyen dünya görüşlerinin, dönemin bağlamına uygun olarak anlaşılmasıdır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Dahası tarihsel bakış açısı alma, tarihsel kişiliklerin meydana getirdiği olayları anlama bakımından, tarihsel düşünmenin kritik bir yönünü oluşturmaktadır (Barton, 1996). Bu kapsamda tarihsel bakış açısının özünde tarihsel düşünme becerilerinin olduğu söylenebilir.

Tarihsel bakış açısı almadan, tarihsel düşünme gerçekleşmeyebilir (Seixas ve Morton, 2013). Bu bağlamda Seixas ve Peck (2004), tarihsel bakış açısını, tarihsel kişiliklerin yaşam ve eylemlerini şekillendiren sosyal, kültürel, entelektüel ve duygusal ortamın bir anlayışı olarak kavramsallaştırmakta ve geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki farkın ayırıcılığına olmanın önemini vurgulamaktadırlar. Van Boxtel ve Van Drie (2012) de, tarihsel bağlam ve kronolojiye ilişkin bilgi ve anlayışın, tarihsel bakış açısı alma sırasında yansıtılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle geçmiş bir olayın meydana geldiği bağlamı anlamaya çalışmak temel hedef olmalıdır. Bunun için dönemin toplumsal ve yasal beklentilerinin ne/ler olduğu, aynı toplumsal sistemdeki diğer kişilerin neler yaptığı anlaşılmalıdır (Wineburg, 2001). Bu sayede tarihsel bakış açısı alınarak; tarihsel olay ve kişiliklerin başka bir kişiye nasıl görüldüğü ve bu kişinin duruma nasıl tepki verdiği bilinebilir (Johnson, 1975; akt. Nilsen, 2016). Öğrencilerin bunları başarabilmesi için de tarihsel bakış açısı almanın çeşitli özelliklerine sahip olmaları gerekebilir.

Tarihsel bakış açısı almanın ilk özelliği tarihsel bağlamsallaştırma becerisidir (Havekes ve ark., 2012). Tarihsel bağlamsallaştırma, belirli bir tarihi olguyu tanımlamak, karşılaştırmak, açıklamak veya değerlendirmek için onu çevreleyen koşul ve gerçeklerin sosyokültürel/politik/psikolojik yapısını anlamayı ifade etmektedir (Van Drie ve Van Boxtel, 2008). Tarihsel bakış açısı almanın ikinci özelliği tarihsel empati becerisidir (Endacott, 2010). Tarihsel empati, tarihsel kişiliklerin eylemlerini açıklamak için tarihi bilgiye dayanarak onların duygu ve düşüncelerini anlama becerisidir (Karabağ, 2015). Tarihsel bakış açısı almanın üçüncü özelliği tarihsel kişiliklerin geçmişte, bugün olduğu gibi aynı amaç, niyet, tutum ve inançlar tarafından yönlendirilmediklerini anlayarak şimdilikten (günümüz odaklı bakış açısı) kaçınma eğiliminde olmaktır (Seixas ve Morton, 2013). Bunun tehlikesi, öğrencilerin geçmişi yalnızca bugünün norm ile değerleri açısından yargılayarak, bugünden hareketle geçmişi anlama ve yorumlamaya çalışmalarıdır (NCHS, 1996). Dolayısıyla tarihsel bakış açısı alan öğrencilerden, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı kurma ve kanıtları sorgulayarak değişim ile sürekliliği algılamaları beklenmektedir. Bu özellikler Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) amaçlar kısmında, "*Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları.*" (s. 8) ve uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmında, "*Kazanımların gerçekleştirilmesinde geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri dikkate alınmalıdır.*" (s.10) şeklindeki ifadelerle vurgulanmıştır.

Tarihsel bakış açısı alanında yapılan araştırmaların, onun özelliklerine uygun olarak yapıldığı söylenebilir. Bazı araştırmalarda rol oynama yönteminin tarihsel empati üzerindeki etkisi incelenmiş ve rol oynama yönteminin öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirdiği saptanmıştır (Berk, 2012; Güneş, 2019). Bazı araştırmalar öğrencilerin tarihsel kişilikleri anlama becerilerini incelemiş ve şimdilik eğiliminden kaçınan öğrencilerin tarihsel bakış açılarının geliştiğini bildirmiştir (Barton, 1996). Bazı araştırmalarda, tarihsel bakış açısı almanın inşasındaki değişkenler incelenmiş ve onun üç düzeyi olduğu, bunların kişisel deneyim ile ailenin geçmişi de

dâhil olmak üzere çeşitli değişkenlerden etkilendiği belirlenmiştir (Dulberg, 2002). Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin tarihsel kişiliklerin eylemlerini tarihsel bağlama uygun olarak anlama becerileri incelenmiş ve öğrencilerin çoğunun tarihsel bakış açısı sayesinde tarihsel kişilikleri anladıkları saptanmıştır (Huijgen ve ark., 2017). Öte yandan bazı araştırmalarda, tarihsel bakış açısı almanın boyutları incelenmiş ve onun tarihsel bağlamsallaştırma, şimdilik eğiliminden kaçınma ve tarihsel kişiliğin rolü olmak üzere üç boyutu olduğu tespit edilmiştir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve ark., 2014). Diğer yandan bazı araştırmalar ölçek uyarlama şeklinde yapılmış; bu bağlamda Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen tarihsel bakış açısı alma ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve bu ölçeğin uygulanması sonucunda tarih ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı alma becerilerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (Dinç ve Üztemur, 2018). Özetle, tarihsel bakış açısı almanın birkaç özelliğiyle ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına karşın çeşitli kanıtları inceleyen öğrencilerin geçmiş dönemlere ilişkin tarihsel bakış açıları ve bu bakış açılarının anlatı seviyelerine nasıl yansıdığı ortaya çıkarılamamıştır.

Kanıtlar incelendiğinde birtakım soruların yanıtlanması gerekebilir. Dolayısıyla, "Doğru bilgiye ulaştıracak kanıtlar nelerdir?" ve "Kanıtların güvenilir ve geçerli bilgiler verdiğinden nasıl emin olunabilir?" gibi sorular, kanıtlarla ilgili bir tartışmanın yapılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda Carr (2015), kanıtların, geçmişe ait olsa da, kanıtları, var olan ve bir yorumu desteklemek için kullanılan işaretler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla kanıtların, birincil elden kaynaklar şeklinde ve geçmiş olayların değerlendirebilmesinde işe koşulabileceği söylenebilir. Ancak Collingwood (1996), kanıtların değerlendirilmesinde, tarihsel bilginin temel bir koşul olduğunu savunmuştur. Bu bağlamda kanıt, tek tek belge denilen dokümanların ortak adıdır; belge ise şimdi ve burada var olan tarihinin üzerinde düşünerek, geçmiş olaylara ilişkin sorduğu soruları cevaplayabileceği türden fiziksel bir nesnedir (Collingwood, 1996). Dolayısıyla tarihsel bilgideki artış ile kanıtı tanıma ve onu değerlendirme becerisi arasında ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte bilgideki bu artış, tarihsel kanıtları yorumlama ve anlamlandırmayı da etkileyebilir. Husbands (1996) da, geçmişin kalıntı ve izlerinin, günümüze tarihsel kanıtlarla yansıdığını ve bu kanıtların, bireyin kendi bilişsel şemasına göre sorgulandıktan sonra anlam kazandığını belirtmektedir. Öte yandan kanıt ve yorum arasındaki bu ilişki, postmodern tarihçiler tarafından eleştirilmektedir. Bunlardan Jenkins (1997), geçmiş bitse de, geçmişin izlerinin günümüzde de devam ettiğini savunmuştur. Bu izler, tarihinin onları bulup/bulmamasına göre değişmemektedir. Buna rağmen kanıtlar, birincil elden kaynaklar şeklinde, yorum ve savları desteklemek amacıyla araçsallaştırılarak kullanılmaktadır. Yani Jenkins, kanıtların, yorumlardan sonra, yorumları temellendirmek için arandığını savunmuştur. Bu nedenle tarihsel yorumların hangi kaynaklara dayandırıldığının bilinmesi gerekebilir. Böylece öğrenciler, kaynaklara soru sorarak kanıtları eleleyebilir, sınıflandırabilir ve elde ettikleri sonuçları sözlü, yazılı veya model yoluyla; resim ve dramayla sunabilirler (Köksal, 2005). O halde tarihsel yorum yapılmadan önce, geçmişin kanıtlara dayalı olarak incelenmesi; ardından geçmiş dönemlere ilişkin tarihsel bakış açısının alınması gerekebilir. Böylece öğrenciler bir tarihçi gibi düşünebilirler. Bunun ardından öğrencilere farklı görevler verilebilir.

Öğrencileri açıkça geçmiş dönemler ve tarihsel kişiliklerin rollerini tanımlamaya davet eden görevler, birçok Tarih ders kitabında yaygın bir olgudur (De Leur ve ark., 2017). Bu bağlamda öğrencilerin geçmiş dönemlere yönelik tarihsel bakış açılarının ortaya çıkarılması için tarihsel anlatıların (Altıkulaç, 2014; Chapman, 2009; Elbay, 2019; Endacott, 2014) kullanıldığı saptanmıştır. Öğrencilerin tarihsel anlatı yazmaları istenildiğinde ise, hangi türde yazmaları gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır (Coffin, 2006).

Tarihsel anlatı yazmanın öncelikli bir türü, ne olduğunu anlatmak amacına sahip olan yeniden aktarma türüdür (Chapman, 2009). Bu türün öncelikli bir özelliği tarihsel yorumların kanıtlarla desteklenerek sunulmasıdır (Keleş ve Kiriş, 2010). Örneğin, Wilson hakkında bir anlatı yazıldığında, "bu kişi hakkında bilinen ve saygın bir tarihçi tarafından yazılmış, Wilson'ı iyi tanıyan çağdaşlarından biri tarafından yazılmış ve Paris Barış Konferansı'nda bulunan bir diplomat tarafından yazılmış bir makale veya kitap" kanıt olarak gösterilebilir (Marius, 1989, akt. Keleş ve Kiriş, 2010). Bu bağlamda anlatıların öğretimi ve değerlendirilmesinde, Shemilt (2000), kuramsal bir çerçeve ortaya koymuştur. Shemilt (2000), kuramsal çerçevesinde, tarihsel anlatıları, hiyerarşik olarak basitten karmaşığa doğru sınıflandırmıştır. Sınıflandırmada dört seviye bulunmaktadır. Her bir seviye, kendisinden önceki seviyeye dayalı, kendisinden sonraki seviyeye de hazırlayıcı olmaktadır. Seviyeler, Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Shelmit'in (2000) Tarihsel Anlatı Seviyeleri*

Anlatı Seviyesi	Tanım
1. Kronolojik-Sıralı Anlatı	Geçmiş olaylar veya tarihsel kişiliklerin eylemleri zaman çizelgesine uygun olarak, olayların öncelik-sonralık sırasına göre anlatılmaktadır.
2. Tutarlı Tarihsel Anlatılar	Geçmişteki olaylar, bir bütün olarak, olaylardaki mantık örüntüsü göz önünde bulundurularak, belli bir yörenin haritasını çizer gibi sunulmaktadır. Böylelikle tarihsel olaylardaki yeni katman ve boyutlar görülmeye başlanmaktadır.
3. Çok Boyutlu Anlatılar	Geçmiş olaylardaki çok boyutluluk, sosyal hayatın karmaşık ilişkileri (ekonomi ve teknoloji gibi) göz önünde bulundurularak anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu seviyedeki anlatılarda, sosyal organizasyon biçimleri (sosyal yapı, kurum ve politikalar) ile kültürel ve entelektüel tarihi yapılar (sağduyu, din ve kurumsallaşmış bilgi) hesaba katılmaya çalışılmaktadır.
4. Politeknik Anlatı Çerçevesi	Çok çeşitli sanat ve bilim konularını içeren, örgütlenmiş ve sentezlenmiş bilgi anlatılmaya çalışılmaktadır. Bu tür anlatılar, geçmiş hakkında en olası açıklayıcı cevap olarak, bütünü yorumlamak için bir çabadır. Bu çerçevede kabul edilen anlatılar, politeknik açıklamaları temsil etmektedir. Dolayısıyla bu türden anlatılarda, geçmişteki olaylar karşılaştırmalı olarak ele alınmakta ve tarihsel rölativizm desteklenmektedir.

Tablo 1'de sunulan anlatılar, ilk ve ortaokul seviyelerindeki öğrencilerin, kişisel anlatılarının bir alıştırması (Levstik ve Barton, 2001), tarihsel sorgulama, anlatı yazarlığı seviye ve önyargılarını ortaya çıkarmak için somut, kolay erişilebilir bir araç (Colby, 2008) olarak kullanılabilir. Örneğin, öğrenciler, geçmiş dönemlere ilişkin tarihsel kişilik ile olayları araştırabilir ve araştırmalarının sonucunda elde ettikleri bilgileri, anlatı seviyelerine göre yazabilirler. Bu bağlamda etkili tarih öğretimi gerçekleştirilebilir. Çünkü etkili tarih öğretimi, öğrencilerin kendi önyargılarını anlamayı hedeflemekte; anlatılar aracılığıyla da öğrenciler, arka plan, tutum ile algılarını ve bu faktörlerin tarihsel yorumlarını potansiyel olarak nasıl etkilediğini ortaya koyabilmektedirler (Colby, 2008). Öyle ki VanSledright (2002) tarafından ilkökul, Elbay (2019) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalar, bu durumu desteklemektedir. Sonuç olarak, geçmiş bir döneme ilişkin öğrencilerin tarihsel bakış açıları anlatılar şeklinde almak, tarihsel düşüncelerine yönelik sahip oldukları kavrama ile kavram yanılgılarının sistematik bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) ifadesini bulan, farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulama, değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanma becerilerinin nasıl olduğu ortaya çıkarılabilir. Aynı zamanda tüm bu süreçte nitel yaklaşımlar kullanılarak onların düşünce bağlamı da incelenebilir.

### **Amaç**

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde geçmiş bir döneme ilişkin 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel bakış açısı ve anlatılarını incelemektir. Buna yönelik olarak oluşturulan araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Öğrencilerin Derebeylik dönemine ilişkin tarihsel bakış açıları nasıldır?
2. Derebeylik dönemine ilişkin tarihsel bir anlatı yazan öğrencilerin anlatı seviyeleri nasıldır?

### **YÖNTEM**

Araştırma, program yürütme durum çalışmasına (program implementation case studies) göre desenlenmiştir. Bu tür özel durum çalışmaları, uygulamadaki belirsizlikleri gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Buna ek olarak program yürütme durum çalışmalarıyla zamana bağlı olarak bir durumdaki değişiklik/durağanlıkların neler olduğunun kapsamlı ve boyamsal olarak incelenmesi sayesinde, uygulamadaki duruma ilişkin bulguları yorumlamada bir ilişki kurulması sağlanmaktadır (Davey, 2009). Bu nedenlerle araştırmada program yürütme durum çalışması kullanılmıştır. Program yürütme durum çalışmasına başlamadan önce durum ve analiz birimi (Yin, 2003) belirlenmiştir. Araştırmadaki durum, 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersini alan öğrenciler olurken, analiz birimi de öğrencilerin görüş ve tarihsel anlatıları ile bunlara dayalı olarak belirlenen tarihsel anlatı seviyeleri olmuştur. Tablo 2'de araştırma sürecinde kullanılan program gösterilmiştir.

Tablo 2.

## Araştırma Sürecinde Kullanılan Program

Ünite	Kazanım	Kanıt olarak kullanılan kaynaklar	Ders süresi
2. Ünite, Kültür ve Miras	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	➤ Araştırma boyunca kullanılan kaynak: Sosyal Bilgiler 7. sınıf ders kitabı (Gültekin ve ark., 2018)	2 ders saati (40+40=80')
		➤ Konargöçer Türkmenlere ait temsili resimler ( <a href="https://www.devletialiyeyi.com/anadolu-daki-turkmenler-sayfa-239.html">https://www.devletialiyeyi.com/anadolu-daki-turkmenler-sayfa-239.html</a> )	
		➤ Osmanlı'da gündelik hayat adlı belgesel ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OPoFaurb_UM">https://www.youtube.com/watch?v=OPoFaurb_UM</a> )	
	SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	➤ Askeri teşkilata ait temsili resimler ( <a href="https://www.sosyalnet.com/2016/04/04/osmanli-devletinde-askeri-teskilat/">https://www.sosyalnet.com/2016/04/04/osmanli-devletinde-askeri-teskilat/</a> )	1 ders saati (40')
		➤ Puslu Kıtalar Atlası adlı tarihi roman (Anar, 2015)	
		➤ Akçakoca, Osman Gazi ve Konuralp Heykelleri ( <a href="https://www.qsl.net/ta2lg/duzce/duzce/tarihce.htm">https://www.qsl.net/ta2lg/duzce/duzce/tarihce.htm</a> )	3 ders saati (40*3=120')
SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	➤ Muhteşem Süleyman'ın İmparatorluğunda adlı seyahatname (De Nicolay, 2014)		
	➤ Minyatür (Nusret Çolpan, İstanbul'un Fethi)		
	➤ Avrupa'da gündelik hayata ait resimler ( <a href="https://seyler.eksisozluk.com/orta-cagdaki-sosyal-yapi-ruhban-sinifi-ve-gunluk-yasama-dair-kapsamli-bir-rehber">https://seyler.eksisozluk.com/orta-cagdaki-sosyal-yapi-ruhban-sinifi-ve-gunluk-yasama-dair-kapsamli-bir-rehber</a> )	3 ders saati (40*3=120')	
5. Ünite, Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	➤ Orta Çağ Avrupa'sının Küçük İnsanları: Orta Çağ'da Çocuklar ve Çocuk Olmak ( <a href="https://www.tarihakli.com/orta-cagda-cocuklar-ve-cocuk-olmak/">https://www.tarihakli.com/orta-cagda-cocuklar-ve-cocuk-olmak/</a> )	
		➤ Derebeyi şatolarını gösteren resimler ( <a href="https://www.yardimcikaynaklar.com/derebeyleri-neden-bu-tur-satolarda-yasamayi-tercih-etmis-olabilirler/">https://www.yardimcikaynaklar.com/derebeyleri-neden-bu-tur-satolarda-yasamayi-tercih-etmis-olabilirler/</a> )	3 ders saati (40*3=120')
		➤ Derebeylik sisteminin temsili resimleri ( <a href="https://www.tekinizm.com/feodalizm/">https://www.tekinizm.com/feodalizm/</a> )	
		➤ Tımar sistemi ile ilgili çeşitli resimlerin yer aldığı belgeler ( <a href="https://listelist.com/timar-sistemi/">https://listelist.com/timar-sistemi/</a> )	
		➤ Fikret Kızılok – Spartaküs şiiri	
		➤ Orta Çağ Avrupası'nda Feodal sisteme genel bir bakış (Ülgen, 2010)	

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Sakarya'da MEB'e bağlı resmi bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri arasından amaçlı olarak seçilmiştir. Araştırma, 2018/2019 eğitim-öğretim yılında yapılmış ve toplamda iki ay sürmüştür. Araştırmaya, 14'ü kız, dokuzu erkek olmak üzere, toplam 23 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, ölçüt durum örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmişlerdir. Bu öğrencilerin belirlenmesi için ders öğretmeni ile öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve daha önce ders kitabı dışında hiçbir kanıtla ders işlemeden öğrenciler araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak; alan notları, yarı yapılandırılmış görüşme ve tarihsel anlatı formları kullanılmıştır.

## Alan notları

Ortaokul 7. sınıf öğrencileri hakkında derinlemesine program yürütme durum çalışması yapabilmek için onların kanıtları incelerken ve tarihsel anlatılar yazarken informal katılımlarını kaydetmek gerekmiştir. Bu amaçla araştırmacı, onların doğal ortamına müdahale etmeden, katılımcı bir gözlemci olarak alan notları almıştır. Alan notları öğrencilerin farklı durumlarına ilişkin 2 ay boyunca toplamda 480' olmak üzere alınmıştır.

Alan notları Merriam'ın (1998) gözlem için önerdiği altı öge göz önünde bulundurularak alınmıştır. Bunlar fiziksel ortam, katılımcı, etkinlik ve etkileşim, sözel/sözsüz iletişim, küçük; ama önemli durumlar ve öğretmen

davranışlarıdır. Böylece her gözlem verisi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin anlık bir yansımasını ortaya çıkarabilmiştir.

### **Yarı yapılandırılmış görüşme formu**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alanyazındaki bilgiler göz önünde bulundurularak, öğrencilerin geçmiş bir döneme ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formunda toplam 4 soru yer almıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 2 sosyal bilgiler eğitimcisinin incelediği görüşme soruları, katılımcılara sorulmadan önce aynı sınıf seviyesindeki 5 öğrenciye sorulmuş ve öğrencilerin geri bildirimlerine göre üzerinde gerekli düzeltme ile değişiklikler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

### **Tarihsel anlatı formu**

Tarihsel anlatı formu, araştırmanın soruları ve alanyazındaki bilgiler göz önünde bulundurularak, öğrencilerin geçmiş bir döneme ilişkin tarihsel bakış açısı ve anlatı seviyelerini öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Tarihsel anlatı formları 23 adet hazırlanmış ve 2 sosyal bilgiler eğitimcisi tarafından irdelenmiştir. Daha sonra formların dil ve anlatım bakımından uygunluğunu saptamak amacıyla 7. sınıf öğrencileri arasından seçilen 5 öğrenciye önpilot olarak uygulanmıştır. Bu işlemlerden sonra formda gerekli düzeltme/değişiklikler yapılmış ve form uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formun bir örneği EK-1'de sunulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras ile Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitelerindeki bazı konular bir program dâhilinde işlenmiştir. Konular bir program dâhilinde işlenirken, öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmaları için öğretmen kendi tarihsel yorumlarını yapmamıştır. Bu durum ders sürecinde öğrencilerin bakış açılarının öğretmen tarafından yönlendirilmemesini sağlamıştır. Tüm konular işlendikten sonra öğrencilere tarihsel anlatılar yazdırılmış ve onlarla görüşmeler yapılmıştır. Böylece öğrencilerin geçmiş bir döneme (Derebeylik) ilişkin tarihsel bakış açıları anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamak amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi için ilk olarak tüm veri seti bir araya getirilmiş; ardından baştan sona okunmuş ve en son olarak da Excel programına kaydedilmiştir. Bu işlemten sonra kodlamanın nasıl yapılacağına karar verilmiştir. Bunun için tüm veri setinin nasıl bir sıralamayla analiz edileceği belirlenmeye çalışılmıştır (Creswell, 2016). Bu durumun bir sonucu olarak veriler görselleştirilmiş ve verilere ilişkin çeşitli matrisler oluşturulmuştur. Veriler bu şekilde döküldükten sonra, verilerdeki aynılık-ayrılık, desen ve yapıları ortaya çıkarmada katkı sağlaması amacıyla veriler satır satır kodlanmıştır (Seidel ve Kelle, 1995). İlk kodlama turunda ulaşılan 161 in vivo ve 56 betimsel kod bir tabloda gösterilmiştir. Bu durum çoklu veri setinin birbirleriyle ilişkilendirilmesini ve kodlardaki benzerlik ile farklılıkları belirlemek amacıyla kategorileri yansız olarak incelemeyi sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Son aşamada ise kodlar benzerlik ve farklılık durumlarına göre kategorilere, kategoriler de temalara indirgenmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. Bu amaçla toplanan verileri kodlamak için önceden var olan ana temalar kullanılarak tipolojik veri analizi yapılmıştır (Hatch, 2002). İlk aşamada Sheldin'in (2000) tarihsel anlatı seviyelerine uygun olarak belirlenen ana temalar, öğrencilerin anlatılarını kodlamada temele alınmıştır. Böylece öğrenci anlatıları ile tarihsel anlatı seviyeleri arasında ilişki kurulmuştur. İlk kodlamadan sonra tüm veri seti tipolojik bir kategori içerisine dâhil edilmiş; ardından tutarlık açısından denetlenmiştir. İkinci aşamada ana tema ve kategorilerle ilgili verilerin içinde söz ile söz öbekleri aranmıştır. Tarihsel anlatı seviyelerine uygun olarak veri ögeleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkarıldıktan sonra, verileri tarihsel anlatı seviyelerinden çıkan kategorilere bağlayan ana temalar için veri kalıp ve desenleri oluşturulmuştur. Veri parçalarının birden çok kategori ve ana temaya uyduğu görüldüğünde ise buna yönelik toplam atıflara göre verilerin ait olduğu seviyeler belirlenmeye çalışılmıştır. En son aşamada verilerden bu sınıflandırmalarla çeşitlenecek örnekler aranmıştır (Glesne, 2015).

### **Geçerlik ve Güvenilirlik (İnandırıcılık)**

Nitel araştırmada güvenilirliği sağlamak için Silverman (1993), araştırmacının, araştırmada nasıl bir süreç izlediğini bildirmesi ve temaları tutarlı bir şekilde oluşturduğunu kanıtlaması gerektiğini belirtmiştir. Bu amaçla araştırmada izlenen süreçler açıklanmış; böylece bu süreçler başka çalışmalarda da kullanılabilmeye hazır hale getirilmiştir. Ayrıca temaların ilişkili olduğu kategori ile kodlar tanımlanmış ve temalar doğrudan aktarmalarla desteklenmiştir. Geçerliliği sağlamak için veri toplama araçlarında çeşitlemeye gidilmiş, görüşme ve anlatı dökümlerine ilişkin katılımcı teyidi ile araştırma süreciyle ilgili meslektaş değerlendirmesi alınmıştır (Glesne,

2015). Son olarak etik ihlaller olmaması için katılımcılara kod adı verilmiş, araştırma kazanımlara uygun olarak yapılmış ve katılımcılar kanıtlarla çalıştıkları için araştırmadan fayda sağlamışlardır.

## BULGULAR ve YORUM

### Öğrencilerin Derebeylik Dönemine İlişkin Tarihsel Bakış Açıları

Öğrencilerin Derebeylik dönemine ilişkin tarihsel bakış açılarının belirlenmesi için, onlarla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve onlara tarihsel bir anlatı yazdırılmıştır. Bu verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

#### Öğrencilerin Derebeylik Dönemine İlişkin Tarihsel Bakış Açıları

Tema	Kategori	Betimsel Kod	n	
Şimdilik eğilimde olma	Köylülerin barınma tiplerini tahmin etme	Avrupa'daki köylülerin eski bir evde yaşamaları	6	
		Avrupa'daki köylülerin ahırlarda yaşamaları	3	
		Avrupa'daki köylülerin kulübede yaşamaları	2	
		Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin kendi evlerinde yaşamaları	2	
		Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin çalıştıkları yerde yaşamaları	2	
	Köylülerin beslenme alışkanlıklarını tahmin etme	Avrupa'daki köylülerin yiyecek artıklarıyla beslenmeleri	15	
		Köylülerin meyve ve sebzeyle beslenmeleri	3	
	Sosyalleştirilmiş sağlık hizmetlerinin olmadığını savunma	Avrupa'daki köylülere sağlık hizmetleri sunulmaması	7	
		Avrupa'da sağlık hizmetlerinin yalnızca hastalığı ağır olan köylülere sunulması	2	
		Avrupa'da yalnızca Derebeyi ve ailesine sağlık hizmetlerinin sunulması	1	
		Osmanlı Devleti'nde köylülerin sağlık hizmetlerinden yararlanmaları	3	
	Sosyalleştirilmiş sağlık hizmetlerinin olduğunu savunma	Osmanlı Devleti'nde köylülerin şifacılarından yararlanmaları	1	
		Köylüleri bugünün değer yargılarına göre tanımlama	Avrupa'daki köylüleri, 'köle' olarak adlandırma	5
	Tarihsel kişiliklerin rollerini açıklama	Sağlık hizmeti sunanları bugünün bakış açısına göre listeleme	Avrupa'daki köylüleri, 'mal' olarak adlandırma	4
			Doktorların sağlık hizmetlerini sunması	4
Köylülerin üretimden pay almadıklarını savunma		Hastanelerin sağlık hizmetlerini sunması	1	
		Hemşirelerin sağlık hizmetlerini sunması	1	
		Köylülerin boğaz tokluğuna çalışmaları	10	
Tarihsel kişiliklerin rollerini açıklama		Köylülerin üretimden pay aldıklarını savunma	Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin ihtiyaçları kadar ürün almaları	6
			Avrupa'daki köylülere topraktan çıkan mahsulden pay verilmemesi	2
		Rantın tek elde toplandığını savunma	Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin mahsulleri kendi hesaplarına depolaması	5
			Osmanlı Padişahının köylülere topraktan çıkan mahsulden pay vermesi	3
			Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin toprak sahibi olabilmeleri	2
Tarihsel bağlama göre çıkarım yapma	Tarihi döneme göre üretim yapanları belirleme	Köylülerin ürünleri depolayamaması	18	
		Derebeyinin, topraktan çıkan ürünleri depolaması	4	
	Genel tedavi için bitkilerden yararlanıldığını düşünme	Padişahın topraktan çıkan ürünleri depolaması	2	
		Köylülerin toprağı ekip biçmeleri	12	
		Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin kendi ürünlerini yetiştirmeleri	2	
		Köylülerin genel tedavi için ot ve meyvelerden yararlanmaları	2	
Bitkisel tedavi yönteminin kullanılması	2			

Tablo 3 incelendiğinde, Derebeylik dönemine ilişkin öğrencilerin bakış açılarının, “şimdilik eğiliminde olma, tarihsel kişiliklerin rollerini açıklama ve tarihsel bağlama göre çıkarım yapma” temaları altında sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlardan şimdilik eğiliminde olma, “köylülerin barınma tip ve beslenme alışkanlıklarını tahmin etme, sosyalleştirilmiş sağlık hizmetlerinin olmadığını-olduğunu savunma ile sağlık hizmeti sunanları ve köylüleri günün bakış açısına göre listeleme ve tanımlama”; tarihsel kişiliklerin rollerini açıklama, “köylülerin üretimden pay almadıklarını-aldıklarını ve rantın tek elde toplandığını savunma” ve tarihsel bağlama göre çıkarım yapma, “tarihi döneme göre üretim yapanları belirleme ve genel tedavi için bitkilerden yararlandığını düşünme” kategorileri altında gruplandırılmıştır.

### Şimdilik eğiliminde olma

Köylülerin barınma tiplerini tahmin etme: Öğrencilerin, Derebeylik zamandaki köylülerin barınma tiplerine yönelik çeşitli tahminler yaptıkları saptanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin Avrupa ve Osmanlı Devleti’nde yaşayan köylülerin barınma tipleriyle ilgili farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler, Avrupa’daki köylülerin eski bir evde (Ali, Hatice, Gülsüm, Kadir, Leman ve Kerime), ahırlarda (Aslı, Banu ve Ceyda), kulübede (Ferdî ve Lale); buna karşılık Osmanlı’daki köylülerin kendi evlerinde (Dündar ve Lale) ve çalıştıkları yerde (Dündar ve Kemal) yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

(a) Avrupa’daki köylülerin barınma tipleri: Öğrencilerin köylülerin barınma yerlerini, “eski” bir ev olarak düşündükleri söylenebilir. Bu durumu Kerime kod adlı öğrenci, “Köylü/köleler harabe yerlerde yaşarlardı.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin köylülerin yaşadıkları yerlerin Derebeyi tarafından verildiğini düşündükleri saptanmıştır. Bu durumu Leman kod adlı öğrenci, “Bence -köylüler-derebeylerin şatosunda eski püskü bir yerde yaşarlardı. Onları önemsemeden davranırlardı.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir.

Bazı öğrenciler köylülerin ahırlarda yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Ceyda kod adlı öğrenci, “Bana göre derebeylik zamanında köylüler; eski püskü, ahır gibi yerlerde kalıyorlardı.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Banu kod adlı öğrenci de bu durumun nedenini, “Derebeylik zamanında köylülere değer verilmezdi.” şeklindeki cümlesiyle açıklamaya çalışmıştır. Bununla birlikte bazı öğrenciler köylülerin kulübede yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Ferdî kod adlı öğrenci, “Köylüler eski bir kulübede yaşarlardı.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir.

(b) Osmanlı’daki köylülerin barınma tipleri: Öğrenciler köylülerin, kendi evleri veya çalıştıkları bir yerde yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Dündar kod adlı öğrenciye göre köylüler, “evlerinde ya da çalıştıkları bir yerde” barınıyorlardı. Benzer düşünceleri paylaşan; ancak bu düşünceleri olasılıklı bir şekilde açıklamaya çalışan öğrencilerde bulunmaktadır. Buna Kemal kod adlı öğrencinin, “Bence evlerinin yanında ekip biçmek için yerler vardır. Orada barınırlardı. Oradan da beslenirlerdi.” şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir.

Köylülerin beslenme alışkanlıklarını tahmin etme: Öğrencilerin, Derebeylik zamanda Avrupa’daki köylülerin beslenme alışkanlıklarına yönelik çeşitli tahminler yaptıkları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, köylülerin yiyecek artıkları (Ali, Aslı, Banu, Ceyda, Çetin, Dündar, Erkut, Filiz, Gül, Hatice, Gülsüm, Hayriye, Kadir, Leman ve Menşüre) ve meyve/sebze (Ali, Aslı ve Gül) ile beslendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, köylülerin Derebeyine bağlı olarak üretimde bulunduğunu ileri sürerek, onların Derebeyinden kalan yemek artıklarıyla beslendiklerini savunmuşlardır. Bu durumun nedenini Hayriye kod adlı öğrenci, “Bence köylüler ve köleler insan olarak görülmedikleri için onlara çok az miktarda; mesela Derebeyinin artıklarını ya da yemediklerini veriyorlardır.” şeklindeki cümlesiyle açıklamaya çalışmıştır. Öte yandan köylülerin meyve ve sebze ile beslendiklerini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bu duruma Gül kod adlı öğrencinin, “Bence onlar derebeylerinin belirlediği bir odada yiyorlardı ve orada eski püskü bozuk sebze ve meyvelerden yapılmış yemeklerden yiyorlardı.” şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir. Ali kod adlı öğrenci ise köylülerin beslenme alışkanlıklarıyla ilgili birbirinden farklı görüşler belirtmiştir. Bu bağlamda O, köylülerin hem meyve ve sebze hem de yiyecek artıklarıyla beslendiklerini, “Köylüler bence hep sebze ve meyve yiyor olabilirler. İçecek olarak da üzüm suyu içebilirler. Günde iki öğün yiyebilirler.... Köylüler yiyecek artıklarıyla beslenmiş olabilirler.” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir.

Sosyalleştirilmiş sağlık hizmetlerinin olmadığını savunma: Öğrencilerin, Derebeylik zamanda Avrupa’da sosyalleştirilmiş sağlık hizmetlerinin olmadığını savundukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, Avrupa’daki köylülere sağlık hizmetleri sunulmadığı (Banu, Gül, Hayriye, Kadir, Lale, Kerime ve Mualla), sağlık hizmetlerinin

yalnızca hastalığı ağır olan köylülere (Ali ve Vildan) ve Derebeyi ile ailesine sunulduğunu (Hayriye) belirtmişlerdir.

Öğrencilerin köylülere yönelik sağlık hizmetinin sunulmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu durumu Banu kod adlı öğrenci, “Bence -köylülere sağlık hizmeti- verilmezdi; çünkü derebeyi onlara bir tane mahsul vermemiş, ahırda yatırmış. Onların sağlığıyla mı ilgilenecek? Daha basiti yani onları satmak ve para kazanmak varken neden onları hastaneye götürsün? Götürmez.” şeklindeki cümleleriyle tarihsel sorgulama yaparak açıklamaya çalışmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin, köylülerin kendi iradeleri dışındaki eylemlere konu olabileceğini savundukları söylenebilir. Böyle olsa da Lale kod adlı öğrenci, “Köleler hasta olduğunda, bir şey yapılmaz. Zaten mal gibi gözükyorlardı. Onlar ailesi yardım ederdi.” şeklindeki cümlesiyle köylülerin aileleri tarafından tedavi edildiğini vurgulamıştır. Öte yandan Vildan kod adlı öğrenci, genel bir sağlık hizmeti sunulsa da, köylülerden yalnızca hastalığı ağır olanların bu hizmetten yararlandığını, “Sağlık hizmetleri herkese verilirdi. Fakat köle ve köylülerin durumları kötüyse, onlara sağlık hizmeti veriliyordu.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Bunların dışında Hayriye kod adlı öğrenci, konuyla ilgili tarihsel bir imgelem kurarak konuyu açıklamaya çalışmıştır. O, bu konudaki görüşlerini, “-Köylülere- sağlık hizmetleri verilmezdi. Sadece Derebeyi ve ailesi tedavi olabilirdi. Köle ve köylüler insan yerine konulmadıkları için onların ölmesi kimsenin umurunda olmuyordu. Kölelerden doğan çocukların da hastalığı umursanmıyor; onlar ölüme terk ediliyordu.” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir.

Sosyalleştirilmiş sağlık hizmetlerinin olduğunu savunma: Öğrencilerin, Osmanlı Devleti’nde sosyalleştirilmiş sağlık hizmetlerinin olduğunu savundukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, Osmanlı Devleti’nde köylülerin sağlık hizmetleri (Dündar ve Erkut) ve şifacıardan (Aslı ve Kerime) yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Osmanlı Devleti’nde yaşayan köylülere sağlık hizmeti sunulduğu görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu durumu Dündar ve Erkut kod adlı öğrenciler, “Sağlık hizmetleri verilirdi.” şeklindeki cümleyle ifade etmişlerdir. Öte yandan Şifacılar aracılığıyla sağlık hizmetlerinin sunulduğunu belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Buna Aslı kod adlı öğrencinin, “Osmanlı Padişahı herkesle teker teker ilgilenemezdi. Bu yüzden verdiği mahsulden ve köylülerin kazançlarıyla kendileri şifacılar giderek veya eve çağırarak sağlık hizmetlerini yaptırırlar.” şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir.

Köylüleri bugünün değer yargılarına göre tanımlama: Öğrencilerin, Derebeylik döneminde yaşamış olan köylüleri, bugünün değer yargı ve koşullarına göre tanımladıkları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, Avrupa’da yaşayan köylüleri köle (Aslı, Çetin, Lale, Leman ve Ogün) ve mal (Banu, Lale, Leman ve Mualla) olarak adlandırdıkları görülmüştür.

Öğrencilerin, köylüleri yaptıkları işten dolayı “köle” olarak tanımlama eğiliminde oldukları söylenebilir. Örneğin Aslı kod adlı öğrenci, “Derebeyi artık yemekleri ‘kölelerin’ önüne koymuş, köleler de yemiştir.” şeklindeki cümlesiyle, bugünün bakış açısı ve değer yargılarıyla geçmiş bir dönemi değerlendirerek; ancak bugünün şartlarında bir kölenin bunlara maruz kalabileceğini anlatmaya çalışmıştır. Bunun dışında Banu kod adlı öğrenci, “Bence Derebeylik zamanında köylüler, insan değil mal olarak görülüyorlarmış.” şeklindeki cümlesiyle, köylülerin mal olarak görüldüğünü anlatısına taşımıştır.

Sağlık hizmeti sunanları bugünün bakış açısına göre listeleme: Öğrencilerin, Derebeylik dönemi ve günümüzde sağlık hizmeti sunanlar arasında bir ayırım yapmadıkları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, Doktor (Dündar, Menşure, Ogün ve Gülsüm), hastane (Lale) ve hemşirelerin (Gül) sağlık hizmetlerini sunduklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, Derebeylik döneminde Avrupa’da ve Osmanlı Devleti’nde doktorlar tarafından sağlık hizmetlerinin sunulduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu durumu Ogün kod adlı öğrenci, “Derebeylik zamanında sağlık hizmetlerini vermek için doktorlar vardır. Bu doktorlar, onlar (köylüler) yaralanınca onları iyileştirirdi. Ama çok ağır yaralıysa atar, onları ölüme terk ederdi.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Osmanlı Devleti’ndeki durumu ise, Menşure kod adlı öğrenci, “O zamanlar bence doktorlar, sağlık hizmetlerini yürütürdü.” şeklindeki cümlesiyle açıklamaya çalışmıştır. Öte yandan Lale kod adlı öğrenci sağlık hizmetlerinin bugün olduğu gibi geçmişte de hastanelerde sunulduğunu ifade etmiştir. Ona göre, “köylüden birisi hastalandığı zaman ailesi yardıma gider. Ölecek kadar hasta ise, hastaneye götürülür.”dü. Bunların yanı sıra Gül kod adlı öğrenci, “Sağlık hizmetleri yoktu; örneğin birinin kolu kırılrsa, daha fazla işe yaramayacağı için pazarda satılırdı... Sağlık hizmetleri vardı. O zamanki hemşireler (bilgin kişiler) bakım yapardı.” şeklindeki cümlesiyle köylülere sağlık hizmeti sunulmasa da, toplumdaki başka kesimlere yönelik hemşirelerin sağlık hizmetlerini sunduklarını açıklamaya çalışmıştır.



### **Tarihsel kişiliklerin rollerini açıklama**

Köylülerin üretimden pay almadıklarını savunma: Öğrencilerin, Derebeylik zamanındaki köylülerin üretimden pay almadıklarını savundukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, köylülerin boğaz tokluğuna çalıştıklarını (Erkut, Ferdi, Gül, Gülsüm, Hayriye, Kadir, Lale, Kerime, Mualla ve Ogün), Avrupa'daki köylülere topraktan çıkan mahsulden pay verilmediğini (Banu ve Hayriye) ve Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin ihtiyaçları kadar ürün aldıklarını (Filiz, Hatice, Gülsüm, Hayriye, Lale ve Mualla) belirtmişlerdir.

Öğrenciler, köylülerin herhangi bir ücret veya maaş almaksızın, başkasına ait olan toprakları (Derebeyi ve Padişah), karınlarını doyurmak için ekip biçtiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu durumu Gülsüm kod adlı öğrenci, “-Derebeyleri-, köylü/kölelere asla fazladan depolamak için yemek vermezler. Amaçları sadece karınlarını doyurmaktır.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin durumu ile ilgili olarak da öğrencilerin benzer görüşleri paylaştıkları saptanmıştır. Buna Ferdi kod adlı öğrencinin, “Osmanlı Devleti'nde köylüler ekip biçip Padişaha verir. Padişahta onlara yetecek kadar yemek verirdi.” şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra Hayriye kod adlı öğrenci, “Belli bir ürün verilmezdi. Onlar Derebeylerinin topraklarında çalışıyorlardı.” şeklindeki cümlesiyle Avrupa'daki köylülere topraktan çıkan mahsulden pay verilmediğini belirtmeye çalışmıştır. Öte yandan Osmanlı Devleti'ndeki köylülere ihtiyaçlarını karşılayacak kadar ürün verildiğini ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Buna Filiz kod adlı öğrencinin, “Ekin olduktan sonra köylüler kendilerine yiyecekleri kadar ayırıp, kalanını Osmanlılara vermiştir.” şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir.

Köylülerin üretimden pay aldıklarını savunma: Bazı öğrencilerin, Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin üretimden pay aldıklarını savundukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, köylülerin, mahsulleri kendi hesaplarına depoladıkları (Besim, Dünder, Gülsüm, Leman ve Kerime), topraktan çıkan mahsulden pay aldıkları (Aslı, Banu ve Erkut) ve toprak sahibi olabildiklerini (Aslı ve Çetin) belirtmişlerdir.

Öğrenciler, köylülerin ekip biçtikleri toprak üzerinden kendi hesaplarına depolama yaptıklarını (stok) savunmuşlardır. Bu bağlamda Leman kod adlı öğrenci, “Osmanlı Devleti'nde ise, Padişah ekip biçenlere belirli bir yer verirdi ve onlar orayı ekip biçip, güzel bir yer haline getirirlerdi. Depolama çok az yapılırdı bence; çünkü o yerler ne olursa olsun Padişahın üzerineydi.” şeklindeki cümlesiyle depolamanın hangi şartlarda yapıldığını açıklamaya çalışmıştır. Öte yandan Banu kod adlı öğrenci, “-Köylüler- tımar denilen toprağı ekip biçiyorlardı. Ama kendilerine yetecek kadarını alıyorlardı. Ama asla ve asla depolayamazlardı. Bunun sebebi Osmanlı Devleti'nin daha hoşgörülü olduğu içindi.” şeklindeki anlatısıyla köylülerin topraktan çıkan mahsulden pay aldıklarını açıklamaya çalışmıştır. Çetin kod adlı öğrenci ise, “Osmanlı Devleti gelişmiş bir devlet olduğu için köylülere biraz -da olsa- toprak verirdi.” şeklindeki cümlesiyle köylülerin neden toprak sahibi olabildiklerini belirtmiştir.

Rantın tek elde toplandığını savunma: Öğrencilerin, Derebeylik döneminde rantın Derebeyi veya Padişahın elinde toplandığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, köylülerin ürünleri depolayamadığı (Ali, Banu, Ceyda, Çetin, Dünder, Erkut, Ferdi, Gül, Gülsüm, Hatice, Hayriye, Kadir, Lale, Leman, Kerime, Menşüre, Mualla ve Ogün), Derebeyinin topraktan çıkan ürünleri depoladığı (Ali, Ceyda, Kerime ve Mualla) ve Padişahın topraktan çıkan ürünleri depoladığını (Ferdî ve Leman) belirtmişlerdir.

Öğrenciler, Avrupa'daki köylülerin ürünleri depolama yetkilerinin olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu durumu Banu kod adlı öğrenci, “Köylüler depolama yapamaz. Çünkü az önceki düşüncemde de belirttiğim gibi, yedikleri bile derebeyinin artığıdır. Kendi elleriyle topladığı mahsulden bile yiyemezken nasıl depolama yapabilirler ki?” şeklindeki cümlesiyle açıklamaya çalışmıştır. Öğrencilere göre köylüler depolama yapamazken, Derebeyleri depolama yapılabilir. Bu durumu Kerime kod adlı öğrenci, “Köylüler tarlalarda çalışır ve topraktan çıkan mahsulün hepsini derebeyine verirdi.” şeklindeki cümlesiyle anlatmak istemiştir. Öğrenciler, Osmanlı Devleti'nde de benzer bir durumun olduğunu bildirmişlerdir. Bu bağlamda depolamanın kim tarafından yapıldığını Ferdi kod adlı öğrenci, “Padişah depolama yapar.” şeklindeki cümlesiyle yanıtlamıştır.

### **Tarihsel bağlama göre çıkarım yapma**

Tarihi döneme göre üretim yapanları belirleme: Öğrencilerin, Derebeylik döneminde üretimde bulunanları, tarihsel dönemin koşullarına uygun olarak belirlemeye çalıştıkları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, köylülerin toprağı ekip biçtikleri (Aslı, Çetin, Ferdi, Filiz, Hatice, Hayriye, Kadir, Lale, Leman, Kerime, Menşüre ve Mualla) ve Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin kendi ürünlerini yetiştirdiklerini (Aslı ve Kemal) ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, toprağın köylüler tarafından ekilip biçildiğini belirtmişlerdir. Bu durumu Menşüre kod adlı öğrenci, “Derebeyleri köylüleri bir toprağı koyuyor, meyve-sebze gibi ürünleri ektiriyordu.” şeklindeki cümlesiyle

anlatmaya çalışmıştır. Osmanlı Devleti'ndeki durumu ise Kemal kod adlı öğrenci, "Osmanlı Devleti'nde ise, Padişah ekip biçenlere belirli bir yer verirdi ve onlar orayı ekip biçip güzel bir yer haline getirirlerdi." şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır. Öte yandan Aslı kod öğrenci, "Köylüler kendi meyve ve sebzesini yetiştirip, herkes kendi evinde bunları yiyebilirdi." şeklindeki cümlesiyle, Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin kendi ürünlerini de yetiştirebildiklerini ifade etmiştir.

Genel tedavi için bitkilerden yararlanıldığını düşünme: Öğrenciler, Derebeylik döneminde hastalıkların tedavi edilmesi için bitkilerden yararlanıldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler, köylülerin genel tedavi için ot ve meyvelerden yararlandıkları (Ali ve Dünder) ve bitkisel tedavi yönteminin kullanıldığını (Çetin ve Gülsüm) ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, köylülerin tedavisinde çevrede bulunan ot ve meyvelerden yararlanıldığını ileri sürmüşlerdir. Bu durumu Dünder kod adlı öğrenci, "Doktor olmadığı için otlarla ilaç yapıyorlardır." şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Öte yandan tamamen bitkisel bir tedavi yönteminin uygulandığını savunan öğrenciler de bulunmaktadır. Buna Çetin kod adlı öğrencinin, "O dönemde doktor olmadığı için bitkiden o ağrıyı veya acıyı geçirecek ilaç gibi bir şey hazırlarlardı." şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir.

### Öğrencilerin Tarihsel Anlatı Seviyeleri

Öğrencilerin tarihsel anlatı seviyeleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

#### Öğrencilerin Tarihsel Anlatı Seviyeleri

Tarihsel anlatı seviyeleri	Öğrenci anlatılarından örnek pasajlar	Tarihsel anlatı seviyelerine göre öğrenci anlatılarının analizi	n
1.Sıralı anlatılar	<i>"O dönemde doktor olmadığı için bitkiden o ağrıyı veya acıyı geçirecek ilaç gibi bir şey hazırlarlardı. O hazırladıkları karışım ağrıyı geçirirse, herkese yaygınlaştırdırlardı (Çetin)."</i>	Tarihsel bir duruma yönelik meydana gelen olaylar sıralı bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda sağlık hizmetlerine ihtiyaç duyulursa; 1- Doktor olmadığı için, 2- Önce bitkilerden ilaç yapılır, 3- Sonra bitkiler hastalıkların tedavisinde kullanılır, 4- Ardından bitkisel tedavi uygulanır, 5- Bitki tedavide başarılı olursa; 6- Topluma yaygınlaştırıldı.	8
2.Tutarlı anlatılar	<i>"Osmanlı Padişahı herkesle teker teker ilgilenemezdi. Bu yüzden verdiği mahsulden ve köylülerin kazançlarıyla kendileri şifacılarla giderek veya eve çağırarak sağlık hizmetlerini yaptırırlardı (Aslı)."</i>	Tarihsel bir olaydaki duruma yönelik açıklamalar yapılırken, tarihteki olaylarda yeni boyut ve katmanlar bulunmuştur (sağlık hizmetlerinin şifacılar aracılığıyla verilmesi).	6
3.Çok boyutlu anlatılar	<i>"Osmanlı Devleti'nde toprak ayrımı yapılırdı. En iyi topraklar olan Has topraklar, Padişah ve ailesine verilirdi. Orta derecede önemli olan topraklar olan Zeamet toprakları memurlar vb. kişilere verilirdi. Geri kalan topraklar ise, tımar toprakları olup, bunlar da tımarlı sipahilere verilirdi. Tımarlı sipahiler o topraklarda köylüleri çalıştırdı. Köylüler çıkan mahsulden sadece ailesinin yiyebileceği kadarını alırdı. Stoklama yapılmaz, geri kalan tüm ürünler Padişaha verilirdi. Osmanlı Devleti adaletli ve daha vicdanlı bir devlet olduğu için sağlık hizmetleri olabilir (Mualla)."</i>	Tarihsel bir olayın (Osmanlı Devleti'ndeki köylülerin durumu) arka planındaki değer ve tutum (adalet, vicdan vb.) gibi unsurlar ile toplumsal alanlar (sağlık, ekonomi ve politik ilişkiler) arasında çok boyutlu ilişkiler kurularak, tarihsel olay anlatılmaya çalışılmıştır.	2
4.Politeknik anlatılar	-	-	-

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci anlatılarının en çok kronolojik-sıralı anlatıma (n=8, %33) uygun olduğu, bunu sırasıyla tutarlı (n=6, %25) ve çok boyutlu anlatıların (n=2, %8) izlediği; ayrıca hiçbir öğrenci anlatısının

politeknik anlatılara uygun olmadığı saptanmıştır. Bunlara ek olarak kodlanan 23 anlatı içerisinde sadece bir öğrenci anlatısının (Hayriye) 2 seviyeye (sıralı ve tutarlı anlatılar) işaret ettiği ve bazı öğrencilerin (n=8) herhangi bir seviyenin işareti olabilecek tarihsel bir anlatı inşa edemediği söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğrencilerin geçmiş bir dönemi şimdilik eğilimine göre düşündükleri, tarihsel temsilcilerin rolleri bağlamında açıkladıkları ve tarihsel bağlama uygun olarak anlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci anlatılarının çoğunun sıralı ve tutarlı; bir kısmının da çok boyutlu anlatılara uygun olduğu; ayrıca hiçbir anlatının politeknik anlatılara uygun olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin geçmiş bir dönemi şimdilik eğilimine uygun olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Geçmiş bir dönemi şimdilik eğilimine göre düşünmenin tarihsel bakış açısı almaya yönelik yanlış bir bakış açısını içerebileceği düşünülmektedir. Çünkü geçmiş bir dönemde meydana gelen olayların o dönemin koşullarına uygun olarak düşünülmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2011). Oysaki geçmiş dönemlerde meydana gelen olayların şimdilik eğilimine göre düşünülmesi (bu olaylarda temel insan haklarını gözetmek), o dönemin bakış açısına uygun olmayan bir düşünme şekli olabilir. Çünkü bu tür bir değerlendirme biçimi, geçmiş dönemlere ilişkin yanlış anlayışlara yol açabilir ve dolayısıyla başarılı bir tarihsel bakış açısı almayı engelleyen kavram yanılgılarına neden olabilir (Reisman ve Wineburg, 2008). Benzer şekilde yapılan birçok çalışmada öğrencilerin bir kısmının geçmişi, bugüne ilişkin bir bakış açısından değerlendirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir (Berk, 2012; Foster ve ark., 2008; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve ark., 2014). Ancak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) öğrencilerin farklı dönem ve koşullara ait kanıtları sorgulayarak, dönemler arasındaki ayrımları değişim ve süreklilik bağlamında algılamaları amaçlanmaktadır. Bunların aksine bazı araştırmacılar, bugüne odaklı bakış açısından tam olarak kurtulmanın zor olduğunu savunmuşlardır (Huijgen ve ark., 2017; VanSledright, 2001).

Öğrencilerin geçmiş bir dönemi tarihsel kişiliklerin rolleri açısından açıklamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Geçmiş bir dönemi tarihsel kişiliklerin rolleri açısından açıklamanın, tarihsel bakış açısı almanın öncelikli hedeflerinden biri olan toplumsal çerçeveye göre tarihsel yorum yapmaya uygun olduğu söylenebilir. Toplumsal çerçeve, sadece insanın eylem ve hayatın sosyal koşulları hakkında değil; aynı zamanda sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve sosyo-politik gelişmeler hakkında bilgileri de içermektedir (Shemilt, 2009; Van Boxtel ve Van Drie, 2012). Buna paralel olarak yapılan çalışmalarda kanıt kullanımının sosyoekonomik çerçeveyi anlamaya katkı sağladığı saptanmıştır (Huijgen ve ark., 2017).

Öğrencilerin geçmiş bir dönemi tarihsel bağlama göre anlamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin Derebeylik dönemini o zamanın koşullarına uygun olarak anlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü tarihsel bağlamsallaştırma; geçmiş dönemlere ilişkin olayları zaman, tarihsel mekân, uzun vadeli gelişme veya belirli olaylar bağlamında anlamlandırma becerisi olarak tanımlanabilir (Van Boxtel ve Van Drie, 2012). Benzer şekilde Elbay (2019) tarafından yapılan çalışmada, kanıt olarak kullanılan kaynaklar aracılığıyla öğrencilerin tarihsel bağlama uygun olarak görüş belirttikleri saptanmıştır. Bununla koşut olarak yapılan diğer çalışmalarda da kanıt kullanma aracılığıyla öğrencilerin geçmiş dönemlerin somut örneklerini göz önünde bulundurarak tarihsel bağlam anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir (Doğan, 2019; Berk, 2012; Dilek, 2009; Endacott, 2014). Bunların aksine Kaygısız (2019) tarafından yapılan çalışmada, kanıtlar kullanılmasına rağmen 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel bağlamı dikkate alma düzeylerinin düşük olduğu bildirilmiştir.

Öğrenci anlatılarının seviyeleri incelendiğinde; anlatıların çoğunluğunun 1 ve 2. seviyeden olduğu; buna karşın bir kısmının 3. seviyeye işaret ettiği saptanmıştır. Bununla birlikte hiçbir öğrenci anlatısının 4. seviyeden olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel olayların arka planındaki değer, inanç ve tutum gibi özellikleri bir arada irdelemede zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla bağlantılı olarak yapılan çalışmalarda da öğrencilerin karmaşık durumları temsil eden tarihsel anlatılar inşa etmekte zorlandıkları tespit edilmiştir (Elbay, 2019; Rivera, 2017).

### Öneriler

1. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki (MEB, 2018) geçmiş dönemlere ilişkin ortamın canlandırılmasında ders kitaplarında çoklu bakış açısına uygun kanıtların yer alması,

2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) tarihsel bakış açısı almanın özelliklerinin, geçmiş dönemlerle ilgili kazanımların açıklamalarında yer alması,
3. Kanıt olarak kullanılan kaynaklar, tarihsel bakış açısı alma açısından olumlu ve olumsuz etkiler doğurabileceği için sosyal bilgiler öğretmenlerinin bunun olumlu etkilerine göre ders planlarını yapmaları,
4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin, tarihsel olayları dönemin politik, sosyal ve psikolojik özellikleri açısından irdelemelerini sağlamak için eylem araştırmalarının yapılması,
5. Kanıt olarak kullanılan birinci elden kaynakların, çoklu bakış açısına uygun olarak seçilmesi ile tarihsel anlatı seviyeleri arasında ilişki olup olmadığına yönelik araştırmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

- Altıkulaç, A. (2014). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde hatıratların kullanımının öğrenme sürecine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Barton, K. C. (1996, April). *Did the Devil just run out of juice? Historical perspective--taking among elementary students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 1-30. New York.
- Berk, N. A. (2012). *Ortaöğretim 11. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Carr, E.H. (2015). *Tarih Nedir?* (M. G. Gürtürk, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları. (Orijinal yayın tarihi, 1961).
- Chapman, A. J. (2009). *Towards an interpretations heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts* (Unpublished doctoral thesis). University of London Institute of Education, London.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum.
- Colby, S. (2008). Energizing the history classroom: Historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60-78.
- Collingwood, R. G. (1996). *Tarih Tasarımı* (K. Dinçer, Çev.). Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Creswell, J. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations (T. Gökçek, Çev.). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3. (Orijinal yayın tarihi, 1991).
- De Leur, T., Boxel, C.V., & Wilschut, A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352.
- Dilek, D. (2009). Geçmiş imgelerle yeniden kurmak: İlköğretim düzeyinde tarihsel imgelem becerilerinin kullanımı üzerine ikonografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Bahar, 633-689.
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2018). Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 441-481.
- Doğan, B. (2019). *Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye" ünitesinin tarihsel empati ile öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Drake, F. D., & Brown, S. D. (2003). A systematic approach to improve students historical thinking. *The History Teacher*, 36(4), 465-589.
- Drake, F. D., & Nelson, R. L. (2005). *Engagement in teaching history*. New Jersey: Pearson.
- Dulberg, N. (2002). *Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. 2-47. USA: New Orleans, LA.
- Elbay, S. (2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde kanıt ve kaynak kullanımının tarihsel anlatılara yansımalarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3063-3087.
- Endacott, J. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6-49.

- Endacott, J. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34.
- Foster, S., Ashby, R., & Lee, P. (2008). *Usable historical pasts: A study of students' frameworks of the past*. Swindon: ESRC.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan P., & Aygün, S. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: a standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270.
- Hatch, J. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Havekes, H., Coppen, P. A., Luttenberg, J., & Van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 71-92.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 653-672.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the Past. *Theory & Research in Social Education*, 45, 110-144.
- Husbands, C. (1996). *What is History Teaching?* Bristol, PA: Open University Press.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi Yeniden Düşünmek* (B. S. Şener, Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Karabağ, G. (2015). *Kuramdan uygulamaya tarihsel empati*. Y., Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati* (s. 508-564) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keleş, H., & Kiriş, A. (2010). Tarihsel tartışma ve tarihsel tartışma metni yazma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 187-205.
- Köksal, H. (2005). *Tarih öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in the elementary and middle schools* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Sosyal Bilgiler (4 ve 5. sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal Bilgiler 4-7. Sınıf Programı*. Ankara.
- National Center for History in the Schools (NCHS). (1996). *National Standards for History*. Los Angeles: National Center for History in the Schools.
- Nilsen, A. P. (2016). Navigating windows into past human minds: A framework of shifting selves in historical perspective taking. *Journal of The Learning Sciences*, 25(3), 372-410.
- Reisman, A., & Wineburg, S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies*, 99, 202-207.
- Rivera, Y. (2017). *Analyzing young readers' empathetic responses to a Mexican American historical narrative* (Unpublished master thesis). Brigham Young University, Utah.
- Roord, L. (2009). *Katılım, Farkındalık ve Hoşgörü için Eğitim: Anahtar Temaların Tarih Eğitimiyle İlgisi ve Önemi*. S. Aktekin (Ed.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s. 133-146) içinde. Ankara: Harf Yayınları.
- Sander, O. (2013). *Siyasi tarih (İlkçağlardan 1918'e)*. Ankara: İmge Kitabevi Yayını.
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). *Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data*. In U. Kelle (Ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice* (pp. 52-61). Newbury Park, CA: Sage.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, ON: Nelson Education.

- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Shemilt, D. (2000). *The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching*. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 83–101). New York: New York University Press.
- Shemilt, D. (2009). *Drinking an Ocean and Pissing a Cupful: How Adolescents Make Sense of History*. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National History standards: The Problem of the Canon and the Future of Teaching History* (pp. 141–209). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text, and Interaction*. London & Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). That's in the time of the Romans! Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30, 113–145.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- VanSledright, B. A. (2001). *From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization*. In O. L. Davis, E. A. Yeager Jr., & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51–68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- VanSledright, B. A. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York: Teachers College Press.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Yılmaz, K. (2011). *Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretiminde Tarihsel Empati: Geçmişe Geçmişteki İnsanların Gözüyle Bakabilme Becerisi*. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II* (s. 12- 33) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

**EK-1. Tarihsel Anlatı Formunun Bir Örneği**

<b>Derebeylik zamanındaki köylülerin gündelik hayatı hakkındaki düşüncelerin nelerdir? Hiç benzer bir durum yaşadın mı?</b>	<b>Derebeylik döneminde bugünkü yaşamdan farklı ya da benzer olarak neler olabilir?</b>	<b>Derebeylik döneminde toprağın kullanılma biçimine yönelik olarak görüşlerin nelerdir?</b>	<b>Derebeylik dönemindeki sağlık hizmetleri hakkındaki düşüncelerin nelerdir?</b>
<b>Derebeylik döneminde yaşayan ve senin yaşında olan bir köylü çocuğunun bir gün içerisinde yaptıklarını anlatır mısın?</b>	<b>Bu resim, Derebeyinin duyguları hakkında size ne anlatıyor?</b>	<b>Derebeyinin yaşadığı hissi, kendi hayatında yaşadığın benzer bir olaya benzetebilir misin? Aynılığı veya farklılığı nasıldı?</b>	<b>Derebeylik döneminde Osmanlı/Avrupa'daki yaşam hakkındaki senin kendi yorumların nelerdir?</b>