

e-ISSN 2636-7866

**ULUSAL EĞİTİM  
AKADEMİSİ  
DERGİSİ**

**UEAD**

**Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi**  
*Yılda İki Kez Yayınlanan Bilimsel Hakemli Dergi*

## **Derginin Tarandığı İndeksler**

Google Scholar

Scientific Indexing Services

COSMOS IF

CiteFactor

i2or

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

Academic Keys

Index Copernicus

Journal Factor

ResearchBib

DRJI

ASOS Index

Türk Eğitim İndeksi

InfoBase Index

## **Dergi İletişim Bilgileri**

Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/uead>

E-posta: [ulusalakademi@gmail.com](mailto:ulusalakademi@gmail.com)

## **Derginin Sahibi**

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının tamamı veya bir kısmı yayıncının ve/veya dergi sahibinin yazılı izni olmaksızın hiç bir biçimde kopyalanamaz, çoğaltılamaz, satılamaz ve dağıtılamaz.

**Copyright © 2021 - Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)**

# UEAD

## Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi

*Yılda İki Kez Yayımlanan Bilimsel Hakemli Dergi*

e-ISSN: 2636-7866

### Editör

Doç. Dr. Öznur Ataş Akdemir - Fırat Üniversitesi

### Editör Yardımcıları

Dr. Mevsim Zengin – Milli Eğitim Bakanlığı

Özkan Özbay – Artvin Çoruh Üniversitesi

### Alan Editörleri

#### *Bilgisayar ve Teknoloji Bilimleri Eğitimi*

Dr. Öğr. Üy. Recep Öz

#### *Sosyal Bilgiler Eğitimi*

Doç. Dr. Vedat Karadeniz

#### *Güzel Sanatlar Eğitimi*

Prof. Gökay Yıldız

#### *Temel Eğitim*

Doç. Dr. Medera Halmatov

#### *Eğitim Bilimleri*

Dr. Öğr. Üy. Murat Polat

#### *Türkçe Eğitimi*

Dr. Öğr. Üy. Fatih Can

#### *Fen ve Matematik Eğitimi*

Dr. Öğr. Üy. Halil Zehir

#### *Yabancı Diller Eğitimi*

Dr. Eda Başak Hancı-Azizoğlu

## **Yayın Kurulu**

- Prof. Dr. Ahmet Aypay – Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. Dilek Erbaş – Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Elif Çelebi Öncü – Kocaeli Üniversitesi
- Prof. Dr. Emine Babaoğlan Çelik – Yozgat Bozok Üniversitesi
- Prof. Dr. Ş. Feza Orhan – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Hakan Sarı – Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Prof. Dr. Halit Ev – Manisa Celal Bayar Üniversitesi
- Prof. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu – Siirt Üniversitesi
- Prof. Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi
- Prof. Dr. İlknur Savaşkan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Kazım Çelik – Pamukkale Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Bekdemir - Erzincan Üniversitesi
- Prof. Dr. M. Engin Deniz – Yıldız Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Mehmet Takkaç - Atatürk Üniversitesi
- Prof. Dr. Münir Oktay – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
- Prof. Dr. Necati Cemaloğlu – Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Selahattin Turan – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Sezgin Vuran - Anadolu Üniversitesi
- Prof. Dr. S. Sadi Seferoğlu - Hacettepe Üniversitesi
- Prof. Dr. Şuayip Özdemir – Amasya Üniversitesi
- Prof. Dr. Şükrü Ada – Bursa Uludağ Üniversitesi
- Prof. Dr. Türkan Argon – Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz - Çukurova Üniversitesi

## **Bu Sayının Hakemleri**

- Dr. Öğr. Üy. Abdullah Balıkcı – İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa  
Dr. Öğr. Üy. Alpay Aksin – Amasya Üniversitesi  
Dr. Bilal Öncül – Erzurum Teknik Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Canan Albez – Atatürk Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Ceren Utkugün – Afyon Kocatepe Üniversitesi  
Dr. Derya Tuzcu Eken – Kırklareli Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Dilşah Kalay – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Fatih Aydoğdu – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Fatma Betül Kurnaz Adıbatmaz – Karabük Üniversitesi  
Doç. Dr. Gürsel Güler – Yozgat Bozok Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Halil Karadaş – Mardin Artuklu Üniversitesi  
Prof. Dr. Hilmi Demirkaya – Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet Fatih Öçal – Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Mehmet Volkan Demirel – Yozgat Bozok Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Metin Işık – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi  
Dr. Murat Sami Türker – Anadolu Üniversitesi  
Doç. Dr. Pınar Bağçeli Kahraman – Bursa Uludağ Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Ramazan Atasoy – Harran Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üy. Selma Şenel – Balıkesir Üniversitesi

# UEAD

UEAD, Cilt: 5, Sayı: 2, Yıl: 2021

İçindekiler	Sayfa
Editör'den.....	I

## Makaleler

1. Okul Öncesi Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Tiyatronun Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri  
*Abdülkadir Atalay, Eşref Nural & Şükrü Ada* .....223-238
2. Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüvenlerinin İlişkisi  
*Mehmet Alper Ardiç* .....239-251
3. Saros Körfezi'nin Lise Coğrafya Eğitimi Gezi Faaliyetinde Kullanılabilirlik Potansiyeli  
*Rüştü Ilgar & Cemal Korkut* .....252-262
4. Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında Meydana Gelen İletişim Problemlerinin Eğitime Yansımaları  
*Adem Bayar & Arif Zengin* .....263-278
5. Kültürel Miras Akademik Başarı Testi (KMABT): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması  
*Yılmaz Demir & Seçil Şenyurt* .....279-298
6. Gelişen Zihin Yapısının Okuma Becerilerine İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları Bağlamında Etkisinin Aracılık Modelleriyle İncelenmesi: PISA 2018 Türkiye Örneği  
*Özge Altıntaş & Özge Arıcı* .....299-317
7. Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performansını Etkileyen Faktörler  
*Cemile Alkur & Kerim Gündoğdu* .....318-331
8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni Konu Alan Makalelerin Değerlendirilmesi  
*Bircan Eyüp, Ramazan Güner & Murat Kaya* .....332-347

## **Editör'den**

Değerli meslektaşlar,




Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi yeni sayısıylâ okurlarıyla buluştu. Amacımız bilimsel bilginin nitelikli çalışmalarla okurlara ulaştırılmasıdır. Dergimizin çok yakın zamanda bilim insanları için önemli bir platform olacağı kanısındayız. Ulusal ölçekte yola çıkan dergimizin evrensel niteliklere sahip bir dergi olması temennisiyle bu sayıya katkıda bulunan bütün yazarlarımıza, yayın ve hakem kurullarına teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Öznur ATAŞ AKDEMİR

Editör



## Okul Öncesi Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Tiyatronun Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri\*

Abdulkadir Atalay<sup>1</sup> , Eşref Nural<sup>2</sup> , Şükrü Ada<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>(Sorumlu Yazar) Öğretmen, Gazi İlkokulu, [kdratly@hotmail.com](mailto:kdratly@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-3058-2991.

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üy., Trabzon Üniversitesi, [esrefnural@hotmail.com](mailto:esrefnural@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0003-0100-8162.

<sup>3</sup>Prof.Dr., Uludağ Üniversitesi, [sukruada@uludag.edu.tr](mailto:sukruada@uludag.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-3329-9494.

### ÖZET

**Geliş Tarihi:**  
06.04.2021

**Kabul Tarihi:**  
23.08.2021

© UEAD 2021  
Tüm hakları saklıdır.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin gözlemleri çerçevesinde okul öncesi çocuklarda görülen istenmeyen davranışların önlenmesinde tiyatronun etkisini tespit etmektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşmenin standart açık uçlu soru sorma tekniği kullanılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Trabzon ili sınırları içerisindeki birisi Çarşıbaşı, diğeri ise Akçaabat ilçelerinde olmak üzere iki anaokulunda görev yapan 20 okul öncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Kodlamalarda analiz birimi olarak öğretmenlerin yazdığı cümleler üzerinde durulmuştur. Çalışma sonucuna göre: okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerinden yola çıkılarak tiyatronun bahsi geçen öğrencilerde görülen istenmeyen davranışları azalttığı ve hatta bir kısmında yok ettiği anlaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin yıl boyunca yapılan etkinlikler sonucunda dile getirdikleri en önemli husus; tiyatro etkinliğe katılan öğrencilerin bilgisayardan, internetten ve çizgi filmlerden gönüllü olarak vazgeçtikleri ve bunların yerine tiyatroyu tercih ettikleridir. Ancak görüşmeye katılan okul öncesi öğretmenleri tiyatro etkinlikleri alanında yetersiz olduklarını, üniversitede uygulamalı tiyatro etkinlikleri derslerinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca çalışmada, okul öncesi çocuklarda görülen istenmeyen davranışların nedenleri araştırılmış ve bunların giderilmesinde tiyatro etkinliklerinin nasıl kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Tiyatro, okul öncesi dönem, tiyatro etkinlikleri, yaratıcılık, hayal gücü.

## The Views of Teachers About the Influence of Theater in Preventing the Unwanted Behaviors of Pre-School Children

### ABSTRACT

**Received:**  
06.04.2021

**Accepted:**  
23.08.2021

© UEAD 2021  
All rights reserved.

The aim of this study is to determine the effects of theater on the prevention of unwanted behaviors in preschool children within the framework of observations of kindergarten teachers. In this study, standard open-ended questioning technique of the interview which is one of the qualitative research methods was used. In 2016-2017 academic year, 20 kindergarten teachers working in two different kindergartens, one in Çarşıbaşı district and one in Akçaabat district, were reached in Trabzon province. In the research, descriptive analyze the data. While coding, the sentences written by the teachers were emphasized as the unit of analysis. Based on the observations of kindergarten teachers, it has been understood that the theater has reduced and even destroyed some of the undesired behaviors seen in the mentioned students. The most important point expressed by the kindergarten teachers as a result of the activities carried out throughout the year is that the students participating in the theatre activities voluntarily abandoned the computer, internet and cartoons and preferred the theater instead. However, the kindergarten teachers who participated in the interview stated that they were insufficient in the field of theater activities and therefore there should be applied theater activities courses at the university. In addition, in this study, the reasons of unwanted behaviors seen in preschool children were investigated and it was emphasized how theater activities should be used in their elimination.

**Keywords:** Theatre, preschool period, theatre activities, creativity, imagination.

\* Bu çalışma 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

**Kaynakça Gösterimi:** Atalay, A., Nural, E. & Ada, Ş. (2021). Okul öncesi çocuklarda görülen istenmeyen davranışların önlenmesinde tiyatronun etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 223-238.

**Citation Information:** Atalay, A., Nural, E. & Ada, Ş. (2021). The views of teachers about the influence of theater in preventing the unwanted behaviors of pre-school children. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 223-238.

## 1. GİRİŞ

Yaşamlarının ilk yıllarında çocuklar, etrafında gördükleri nesnelere anlamaya ve açıklamaya yönelik oyunlar oynarlar. İlk taklit oyunlarıyla birlikte, bebeğini besleme, oyuncak telefon kullanma, oyuncak örtüğünü yıkama, oyuncak ayısıysın yatağa yatırma, arabalarını yarıştırmaya, yemek pişiriri gibi yapma gibi durumlar yaratıcılıklarını geliştirmeyi öğrenirler. Çocuklar büyüdükçe sembolik oyunlar değişir. Farklı durumlar oyun içinde yer almaya başlar. Çocuğun okulda ya da evde her gün yaşadıkları taklit oyunlarının bir parçası haline gelir. Oyun oynayan çocuğun ihtiyaçları ruhsal durumuna göre biçim alır (Singer & Singer, 1998:97). Oyun ile başlayan eğlenceli yolculuk tiyatronun temelini oluşturur. Oyunlar çocukların bilişsel, zihinsel, sosyal bütün yönlerini geliştirir. Tiyatro da böyledir. Çocuklarla ve çocuk oyunlarıyla beslenir.

İnsanların birbirlerine karşı sorumluluk hissetmeleri ve buna göre davranmaları uygar toplum olduklarını göstermektedir. Sorumluluk duygusu az olan veya hiç olmayan toplumlar bir yığın olarak görülmektedir. Güçlü bir toplum yapısına kavuşmak için birçok kural vardır. Toplum olarak kültür birikimi ile çağdaş birleşimi bulmak, kültür yaşamını yurdun her yanında eşitlikle paylaşmak, köklü kültür birikiminden yeni birikimlere doğru uzanmak, toplumu yaralayan kültür boşluklarından, kopukluklarından uzaklaştırır insanları. Toplumun yararını güvence altına almak istiyorsak işe çocuklardan başlamak gerekmektedir (Nutku, 2002:13). İnsanların birbirleriyle aracısız etkileşim oyunları ve tiyatroyla mümkündür (Adıgüzel, 2002:5). Kültürel açıdan gelişmeyi sağlayan gizli güçlerden birisi de tiyatrodur. Sanatsal yaratıcılığı toplumdaki topluma, insandan insana aktaran bir araçtır (Nutku, 2002:13). Dünya tiyatro tarihinin ileri gelen tiyatrocularından Muhsin Ertuğrul (1971) derdi ki; *“Ben o kanıdayım ki, her mahallede bir çocuk tiyatrosu, her ilde bir gençlik tiyatrosu kurmadıkça, siz isterseniz bin bir kalkınma planı yapın, o planı uygulayacak aydın genci zor bulursunuz.”*

Tiyatro taklit ile başlayıp, dans ile görünür oldu. Tiyatronun özü önce akıl ve sonra dandır. Akıl olmayan yerde bilinçli bir eylem yoktur. Eylem ise tiyatronun kendisidir. Eski uygarlıklarda görülen ayinler, dinsel şölenler buna güzel bir örnektir. (Alınışık, 2005:7).

Tiyatro çalışmaları okullara girdiğinde yetişecek olan kuşak; yerel sanatçıları, yazarlarını oluşturabileceği için, giderek Türkiye kalkınmasında ve kültüründe en etkin rolü oynayacak olan “bölge tiyatroları” kuruluşu da kendiliğinden ortaya çıkacaktır (Merter, 2004:11). Tecrübelerine göre “Tiyatro” eğitimde kullanıldığında toplumların ve bireylerin gelişmesinde etkili olur (Ülger, 2019:4). Devlet, çocukları ve gençleri tiyatro etkinlikleriyle tanıştırmayı gerekli önlemleri alarak yetiştirme çabası içinde olmalıdır (Nutku, 2002:13).

Çocuk ve tiyatro birbirini tamamlamaktadır. Çocuk küçük yaşından itibaren oynamaya başlar. Oyunlar kurar, hayal güçleriyle mekanlar kurar, doğaçlamayı kullanarak rollere girer, nesnelere anlamlandırır. Oyun oynama, giderek çeşitli biçimlerde kişisel yansımaları dönüşür. Sevilen kişi beklemenin sınırlarını aşarsa, çocukta kaygıdan güvensizliğe doğru gelişen bir duygu var olur. Böylece normal gelişimini sürdüren çocukta, sevilen kişi, onun yaşamına birdenbire girer ve birdenbire çıkar. Başka deyişle, ilkel tiyatro biçimi içinde, çocuk için en yakın kişi birdenbire yaşamın içinde ev dışındadır. Çocuk

da deneyimle kendine olan güvenini kazandıkça oyunun içinde ya da dışında olmanın hilesini kullanır. Bunu da kısmen yansıtarak, kısmen de yaratışa dayanan bir bulgu olarak getirir. Yürümeye başladı mı kendi dünyası olarak kavradığı oda kapısına kadar koşar, bir an duraksar, ondan sonra da eşiği atlar. Çocuk birdenbire yaşamın dışına çıkmıştır. Çocuk bu hareketleri yaparken, onun yanında bulunan sevdiği ile paylaşır. Öyleyse paylaşma çocukta sağlıklı sonucu getiren önemli bir öğedir (Nutku, 2002:17, 18).

Okul öncesi dönemde çocuklar okul ortamına girdiklerinde farklı bir çevreye olduklarını anlarlar. Bu yeni çevrenin kuralları olduğunu da fark ederler. Okul ortamında yapılandırdıklarının üzerine yeni bilgiler, yeni görgüler eklemeyi, sosyalleşmeyi, paylaşmayı, haklarını öğrenmeyi, savunmayı, başkalarına zarar vermemeyi de öğrenirler. Sınıf içinde etkili bir ortam amaçlayan okul öncesi öğretmeni, istenmeyen davranışların yönetilmesi için büyük çaba sarf etmesi gerektiği bilinmektedir. Sınıf düzenini bozan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini engelleyen, öğretmen-öğrenci etkileşimini engelleyen davranışlar, istenmeyen davranışlardır (Gangal & Öztürk, 2019). “Cameron (1998) sınıf ortamında istenmedik davranışları 5 kategoride tanımlamaktadır. Bunlar; saldırgan davranışlar (vurmak, saç çekmek, tekmelemek, itmek ve küfür etmek vb.); fiziksel olarak istenmedik davranışlar (parçalamak, zarar vermek, karalamak, fırlatmak vb.); sosyal olarak istenmedik davranışlar (koşuşturmak, bağırıp çağırmak ve tepinmek, öfkeli olmak vb.); meydan okuyucu davranışlar (istekleri yerine getirmeyi reddetmek, kurallara uymamak, sözel ve sözel olmayan meydan okuyucu davranışlar sergilemek vb.) ve kendine yönelik istenmedik davranışlardır.”(Aşantoğrul & Bal & Dönmez & Karasulu, 2018).

Bütün dünya da ve ülkemizde 0-6 yaş çocukların okul öncesi eğitimi alması yaygınlaşmıştır. Okul öncesi eğitim ile çocuklar ilk kurumsal deneyim kazanmaktadır. Bu deneyimle çocuklar, okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde uyum sağlamaktadırlar (Cevher & Güven, 2005).

Okul öncesi kurumlarında ilk hedef öğrenci davranışlarının oluşturulmasıdır. Sınıf yönetimi istenmeyen davranışlarla baş edip, öğrenci performansını yükseltmek için bir araçtır (Aşantoğrul & Bal & Dönmez & Karasulu, 2018). Sınıf ortamında farklı aile kültürlerinden gelen birçok çocuk bulunmaktadır ve bu farklılıkların bir araya gelmesi sonucunda sınıf içi olumsuzluklar ortaya çıkabilmektedir. Farklı çevrelerde yetişen çocukların birbirinden farklı davranışlar geliştirdiği bilinmektedir ve akran etkileşimi ile farklı davranışlar çocuklar arasında yaygınlaşabilmektedir (Gangal & Öztürk, 2019).

## **1.1. Problem Durumu**

Tiyatro bütün sanat dallarını bir arada sunan kapsamlı bir sanattır. Çocukların pek çok alanda kendisini ifade etmesini kolaylaştırır. Demokratik bir çalışma alanı sunan tiyatro önemli bir eğitim aracı rolü de üstlenir. Çocukların yargılama, değerlendirme, sorunları çözme becerileri kazanmalarına yardımcı olur. Tiyatro bunları yaparken bizlere, çocuklarımıza istedik davranış kazandırma şansı da sunar. Oyunun hayatındaki kaçınılmaz yerini bildiğimiz çocuklarımıza hem eğlendirip hem de değer eğitimi verebileceğimiz en önemli araçların başında çocuk tiyatrosu gelmektedir. Tiyatronun bu büyülü dünyası ile güzel zaman geçiren çocuklara istedik davranışlar ve değerler ilmek ilmek işleyebiliriz. Bizim için önemli değerleri de yine tiyatro yardımıyla çocuklarımıza benimsetebiliriz (Türkan & Türkan, 2018). Sınırsız hayal gücüne ulaşmada tiyatro, etkili bir sanattır. Eğitimde tiyatronun kullanılması öğrencileri farklı açılardan (kazanımların kazandırılması, hayata bakış açılarının değişmesi, dünyayı ve çevreyi anlamlandırması) geliştirmektedir. Tiyatro insanla var olan ve insanla gelişen bir sanattır (Altınbay, 2012). Yaşanılan çağ bilgi çağı, bilgi gücüdür, doğrudur. Ancak bilgi çağı ve bilgi, gücünü internete, akıllı telefonlara ve

televizyona kaptırmıştır. İnternetin, televizyonun ve akıllı telefonların, sosyal medyanın çekiciliği baş döndürücü bir hızla artmakta, bilgi çağının ana kaynağı kitaplar gittikçe değerini kaybetmektedir. Bunun yanında geçmişin çocukları sokak oyunlarıyla sosyalleşmiş, bu günün çocukları ise siteler içinde sosyalleşememişlerdir. Bunun sonucunda çocuklar yaratıcı yönlerini kaybetmekte, hayal güçleri yok olmaktadır. Bütün bunların yanında istenmeyen davranışların nedenlerinden okul içi nedenler, okul dışı nedenler karşısında çekiciliği güçlü olan çalışmalarla, uygulamalarla ve etkinliklerle çocukların karşısına çıkılmalıdır. Daha güçlü ve ilgi uyandıran çekiciliği olan tiyatro etkinlikleri kullanılarak istenmeyen davranışların istenen davranışlara döndürülmesi sağlanacaktır. Oyun ve tiyatroyu eğitimde kullanmak, yaratıcılığa çağdaş bir boyut getirmektir (Adıgüzel, 2006:5)

Çocuğun kendi öğrenmesiyle birlikte, diğer öğrencilerin öğrenmelerini kesen, dersi bölen, öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşimi engelleyen, okul eşyalarının veya kişilerin özel eşyalarının zarar görmesine yol açan davranış istenmeyen davranıştır ( Argon ve Nartgün, 2016:220 ). Sınıf ortamında öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen her türlü davranış istenmeyen davranıştır (Çanakçı, H. & Çankaya, 2011). Çelikkaleli (2009)'ye göre istenmeyen öğrenci davranışları 3 ana başlıkta incelenebilir;

#### 1.Okul Dışı Nedenler

a) Öğrencinin ailesinin sahip olduğu özellikler: Anne-baba arası fikir ayrılıkları, aşırı şefkat, aşırı baskı, beslenme konusunda çocuğa ısrarcı olma, ekonomik sorunları çocuğa yansıtma, istenmediğini çocuğa hissettirme ve korkutma da istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir.

b) Kitle iletişim araçları: Kitle iletişim araçlarından televizyon ve son dönemlerde internet çocukların yaşadıkları birçok istenmeyen davranışın nedeni olarak gösterilmektedir.

#### 2.Okul-Sınıf İçi Nedenler:

a) Okulun ve sınıfın sahip olduğu özellikler: Öğrenci sayısı, okul kuralları, sınıfın gürültülü olması, sınıfın kalabalık olması, aydınlatmanın yetersiz olması, yönetim yapısı ve anlayışı okulda bulunan öğrencilerin tutum ve davranışlarına yansımaktadır.

b) Öğretmenlerden kaynaklı nedenler: Öğretmenin kişisel özellikleri, öz-güven eksikliği, tükenmişlik düzeyi, başarısızlık korkusu, çocuklardan hoşlanmama ve bazı özel sorunların sınıf içerisinde disiplin sorunlarının nedeni olabilir. Öğretmenlerin fikirleri, değerleri ve eylemleri sınıfların iklimin ve yaşantılarını belirleme de etkilidir (Shindler, 2016:16). Yapılan bazı araştırmalar öğretmenin kişiliğinin ve tutumunun sınıf içinde en önemli değişken olduğunu göstermektedir (Argon & Nartgün, 2016:141).

3.Öğrencilerin sahip olduğu kişisel özellikler: Çocuğun yaşadığı duygusal problemler. Öğrencilerin temel beklentileri öğretmenleri tarafından karşılanmazsa, bu beklentileri karşılamak için başka yollara başvuracaklardır (Shindler, 2016:31).

İstenmeyen öğrenci davranışları ile ilgili literatür incelenmesi sonucu sınıf içinde görülen istenmeyen davranışlar; sırası gelmeden konuşma, arkadaşları rahatsız etme, ders etkinliklerine katılmayı reddetme, öğretmenin istemlerine karşı gelme, arkadaşlarının çalışmalarını bölme, dikkatini derse vermeme olarak görülmüştür (Balci, Çapri & Çelikkaleli, 2010 ).

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışların önlenmesinde tiyatronun etkisinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Konuyla ilgilenen araştırmacılara ışık tutacağı sanılmaktadır. Bu çalışmanın en önemli yanı, tiyatro etkinliklerini okulların tamamında kullanmanın gerekliliğini göstermektedir. Amaç öğrencileri tiyatrocü yapmak değil, gerçek rollere roller içinde erişmeyi, öfke, sevinç, acı duymayı, gülmeyi öğrenen, duygularını tanıyan, onlarla birlikte yaşamayı bilen ve onların üstesinden gelen nesiller yetiştirmektir. Çocukların sahneye çıkması amaç değil, sosyalleşmelerini, yaşama bakış açılarını geliştirmektir (Yeşildal, 2013). Alanda yapılan çalışmalar sonucunda okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışların giderilmesine yönelik tiyatronun etkisiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## Problem Cümlesi

### Okul Öncesi Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Tiyatronun Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

#### Alt Problemler

- 1.Okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışların kaynakları nelerdir?
- 2.Okul öncesi çocuklarda anne-babalardan kaynaklanan istenmeyen davranışlar nelerdir?
- 3.Okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışlarda okul içi ve okul dışı nedenler nelerdir
- 5.Okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatro etkinliklerinin kullanılmasının etkileri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşmenin standart açık uçlu soru sorma tekniği kullanılacaktır. “Gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlar. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır, diye ifade etmektedir. Görüşme, nitel araştırmada temel veri toplama araçlarından. Aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir. Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir” (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### 2.2. Araştırma Grubu

Çalışma grubu, Trabzon İli Akçaabat İlçesi’nde Söğütlü Anaokulu ve Çarşıbaşı İlçesi’nde Çarşıbaşı Anaokulu kurumlarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin tamamına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların, cinsiyete, eğitim seviyesine, unvanlarına, mesleki kıdeme, mezun oldukları branşlara ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre dağılımları (n=12)

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	18	90.0
	Erkek	2	10.0
Eğitim Seviyesi	Lise	2	10.0
	Yüksekokul	6	30.0
	Üniversite	12	60.0
Ünvanınız	Müdür	2	10.0
	Müdür Yardımcısı	2	10.0
	Öğretmen	16	80.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	6	30.0
	6-10 yıl	7	35.0
	11-15 yıl	4	20.0
	16-20 yıl	2	10.0
	21 yıl ve üstü	1	5.0
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	20	100.0

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla araştırma konusu ile ilgili olarak makaleler, ulusal ve uluslararası internet siteleri taranmış olup, veri toplama aracı olarak kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formu iki ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin özelliklerini belirlemeye yönelik bilgiler istenmiş, sonraki bölümde ise öğretmenlere görüşlerini almak için sekiz adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu sorular; “ Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda istenmeyen davranışlarda okul dışı nedenler nelerdir, Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda anne-babalardan kaynaklanan istenmeyen davranışlar nelerdir, Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda görülen istenmeyen davranışların okul içi nedenleri nelerdir, Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda görülen istenmeyen davranışlarda medyanın ve internetin etkileri nelerdir, Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda görülen istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatro etkinliklerinin etkisi var mıdır, Okul öncesi eğitim kurumlarında dersleriniz esnasında tiyatro etkinliklerini kullandığınızda öğrencilerinizde gördüğünüz olumulu ya da olumsuz davranışlar nelerdir, Okul öncesi eğitim kurumlarında yaptığınız sınıf içi etkinliklerine ve tiyatro etkinliklerine çocukların ilgileri nasıldır, Üniversite eğitimleri sırasında öğretmenlerin “Tiyatro Etkinlikleri” dersi görmelerini uygun buluyor musunuz” olarak belirlendi. Bilgi toplama aracına uzman görüşü alınarak (Okutan, 2016) son şekli verilmiştir.

### 2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak nitel çalışmaların veri toplama tekniklerinden biri olan katılımcı olmayan gözlem tekniği kullanılmıştır. 2017 yılının Şubat ayının son haftasında Çarşıbaşı Anaokulu’na, mart ayının ikinci haftasında Akçaabat Söğütlü Anaokuluna gidilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içinde gördükleri istenmeyen davranışlara ve istenmeyen davranışları azaltmak için kullandıkları tiyatro etkinliklerine dayanan verilerin toplanmasında, görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatronun etkisine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlere sınıflarında görülen istenmeyen davranışların kaynakları nelerdir, görülen bu istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatronun etkisi sorulmuştur. Her bir öğretmen ile birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler 30-35 dakika sürmüştür. Görüşme sonuçları görüşme formuna yazılmıştır. Araştırma için gerekli izin

Trabzon valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 19.12.2016 tarih ve 32438636/604.01/14293004 sayı ile alınmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Okul öncesinde eğitim gören öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatronun etkisine ilişkin öğretmen görüşleri yazılı olarak alındı. Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sorularıyla belirlenen temalar; okul öncesi öğretmenlerle görüşmeler yapılmadan önce hazırlanmış olup, problemin alt problemleri görüşme soruları temel alınarak belirlenmiştir. Kodlamalarda analiz birimi olarak öğretmenlerin yazdığı cümleler üzerinde durulmuştur. İçeriklerin değerlendirilmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin görüşleri araştırma problemine cevap olacak şekilde birleştirilerek yorumlanmıştır. Araştırmaya katılanların görüşlerinin yorumlanması aşamasında frekans ve yüzde kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

**Tablo 2.** *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda istenmeyen davranışlarda okul dışı nedenlere ilişkin öğretmen görüşleri dağılımı*

<i>Okul öncesi çocuklarda istenmeyen davranışların kaynakları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Anne babanın aile içinde örnek davranış sergilememesi	11	21.5
Akranlardan görülen olumsuz davranışların sergilenmesi	9	17.6
Sosyal çevreden görülen olumsuz davranışların örnek alınması	7	13.7
Televizyonun kontrolsüz izlenilmesi	12	23.5
Teknoloji bağımlılığı, internet, cep telefonu düşkünlüğü	12	23.5
Toplam	51	100

Tablo 2'de de öğretmenlerden 11'i, anne babanın aile içinde örnek davranış sergilememesi, 9'u, akranlardan görülen olumsuz davranışların sergilenmesi, 7'si, görülen olumsuz davranışların örnek alınması, 12'si, televizyonun kontrolsüz izlenilmesi, 12'si, teknoloji bağımlılığı, internet, cep telefonu düşkünlüğü şeklinde olumsuz davranışlarda bulduklarını ifade etmektedirler.

Televizyon ve internet, okuldan arta kalan zamanının çoğunu evde geçiren çocuklar için vazgeçemeyecekleri bir eğlence kaynağıdır. Televizyonun ve internetin çocuklar üzerindeki etkisi incelenirken şiddet ve cinsel öğeler içeren programların ve yayınların etkisi üzerinde önemle durulması gerekmektedir ( Cebeci, 2016:16).

**Tablo 3.** *Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda anne-babalardan kaynaklanan istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri dağılımı*

<i>Anne babalardan kaynaklanan istenmeyen davranışlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Çocuklara karşı tutarsız tutumlar gösterme	12	11
İstenmeyen davranışı pekiştirme	16	14.6
Kulaktan eğitim ( Model olamama)	8	7.3

Çocuklara karşı aşırı koruyucu olma	18	16.5
Çocukların her davranışına müdahale etme	13	11.9
Kendi başlarına faaliyet yapmaya fırsat vermeme	9	8.2
Özgüven eksikliğine neden olma	14	12.8
Anne babaların boşanmış olması, aile içi şiddet, sevgisizlik olması	19	17.4
Toplam	109	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden 12'si anne ve babaların çocuklarına karşı tutarsız davranışlar gösterdiğini, 16'sı anne ve babaların istenmeyen davranışı pekiştirdiklerini, 8'i anne ve babaların model olamadığını, 18'i anne ve babaların çocuklara karşı aşırı koruyucu olduklarını, 13'ü anne ve babaların çocukların her davranışına müdahale ettiklerini, 9'u anne ve babaların çocukların kendi başlarına iş başarmalarına fırsat vermediklerini, 14'ü anne ve babaların özgüven eksikliğine neden olduklarını, 19'u anne ve babaların boşanmış olması, aile içi şiddet, sevgisizlik gibi olumsuz durumlar nedeniyle çocuklarda istenmeyen davranışların arttığını ifade etmektedirler.

Aile bireylerinin sahip olduğu kişisel ve sosyal özellikler, çocukların anne-babayı rol model olarak alması istenmeyen davranışların oluşmasında etkindir. Genetik özelliklerin transferi, ailedeki boşanma, anne-babadan birinin kaybı ve bunun sonucunda çocuğun duygusal ihtiyaçlarının karşılanmaması bireyin üzerinde olumsuz etkiler meydana getirmektedir (Cebeci, 2016:14).

**Tablo 4:** Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda görülen istenmeyen davranışların okul içi nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri dağılımı

<i>Okul Öncesi Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışların Okul İçi Nedenleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okulun ve Sınıfların fiziki yapısı	20	30.76
Kalabalık sınıflar-Öğrenci sayıları	17	26.15
Anlaşılamayan Okul Kuralları	6	9.23
Yönetim Yapısı	3	4.61
Okulun çevresinin olanakları, sosyal yapısı	5	7.69
Öğretmenlerin alanlarında yetersizliği	8	12.30
Öğretmenin tükenmişlik düzeyleri	4	6.15
Çocuğun yaşadığı duygusal problemler	2	3.07
Toplam	65	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi, anasınıfı öğretmenlerinden 20'si istenmeyen davranışların okul içi nedenlerini okulun ve sınıfların fiziki yapısına, 17'si kalabalık sınıflar-öğrenci sayılarına, 6'sı anlaşılamayan okul kurallarına, 3'ü yönetim yapısına, 5'i Okulun çevresinin olanaklarına ve sosyal yapısına, 8'i Öğretmenlerin alanlarında yetersizliğine, 4'ü Öğretmenin tükenmişlik düzeylerine, 2'si çocuğun yaşadığı duygusal sorunlara bağlamaktadırlar.

İstenmeyen davranışların belli başlı nedenleri; toplumun rolü, ailenin rolü, okulun rolü ve okullarda öğrencilere düşünme yetisinin verilmesindeki başarısızlığı olarak incelemiştir Edward (1903), ayrıca problem davranışların altında yatan nedenler ile ilgili bir başka sınıflama yapan Burden (1995) ise bu nedenleri şu şekilde ele almıştır; fizyolojik çevre (sağlıkla ilgili faktörler), fiziksel çevre (okuldaki ve evdeki olanaklar, sınıf düzenlemeleri, eğitimci ve yönetici kadronun yetersizliği, yöntem ve materyaller) ve psikososyal çevre (ilgiler, değerler, beklentiler, motivasyon) olarak belirtmiştir (Cebeci, 2016:12).



**Tablo 5:** Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda görülen istenmeyen davranışlarda medyanın ve internetin etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri dağılımı

<i>Okul Öncesi Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışlarda Medyanın ve İnternetin Etkileri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Olumsuz örnek oluşturabilecek tv programlarının fazlalığı	20	28.57
Çizgi film karakterlerinin olumsuz davranışlar sergilemesi	19	27.14
Bilgisayar oyunlarının çocukların şiddete eğilimli olmalarını tetikliyor	12	17.14
Televizyon ve internet oyunları çocuk beyin hücrelerini tembelleştiriyor	6	8.57
Cep telefonu kullanımı, anne-babaların telefonu çocuklara vermesi, alışkanlık haline gelmesi	13	18.57
Toplam	70	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden 20'si okul öncesi çocuklarda görülen istenmeyen davranışların nedenlerini olumsuz örnek oluşturan tv programlarının fazlalığına, 19'u çizgi film karakterlerinin olumsuz davranışlar sergilemesine, 12'si bilgisayar oyunlarının şiddete eğilimli olmalarını tetiklemesine, 6'sı televizyon ve internet oyunları çocukların beyin hücrelerinin tembelleşmesine, 13'ü cep telefonu kullanımı, anne babaların telefonları çocuklara vermesi, alışkanlık haline gelmesine bağlamaktadırlar.

Televizyon ve internet, okuldan eve gelen çocuğun bütün zamanını almakta ve vazgeçemeyecekleri bir eğlence kaynağı olmaktadır. Muhakeme becerisi gelişmeyen çocukların, televizyon ve internetin doğru ve yanlış yönlerini anlayamamakta, izledikleri vurma, kırma, yaralama, öldürme vb. sahneler şiddete eğilimlerini artırmaktadır. Geç saatlere kadar televizyon ve internet başında zaman geçiren çocuklar, ertesi gün erken kalkmamakta, erken kalkıp okula gitse bile ders içinde istenmeyen davranışlar sergilemektedirler (Cebeci, 2016:19).

**Tablo 6:** Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda görülen istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatro etkinlikleriyle ilgili olarak öğretmen görüşleri dağılımı

<i>Okul Öncesi çocuklarda görülen İstenmeyen Davranışların Giderilmesinde Tiyatro Etkinliklerinin Etkisi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Tiyatro etkinliklerinin içindeyken doğruyu ve yanlışını yaşıyor	12	13.63
Tiyatro etkinlikleri çocukların dikkatini çekiyor, tiyatro etkinliklerinde geçen olumlu her durumu yaşantısında uyguluyor	6	6.81
Tiyatro etkinliklerinde iken sergilediği istenmeyen davranışları unutuyor	9	10.22
Tiyatro etkinliklerinde gösterdiği istenmeyen davranışları görünce olumsuz davranışlarından vazgeçiyor	11	12.5
Tiyatro etkinliklerini katılım ve izleme sonucunda olumsuz davranışları azalmaktadır.	14	15.90
Tiyatro çocukları heyecanlandırıyor	16	18.18
İstenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatro etkinliklerinin uyarıcı etkisi yüksektir	20	22.72
Toplam	88	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden 12'si okul öncesi çocuklarda görülen istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatro etkinliklerinin etkisini, tiyatro etkinliklerinin içindeyken doğruyu yanlışını yaşamasına, 6'sı tiyatro etkinliklerindeki olumlu her durumu yaşantısında uygulamasına, 9'u tiyatro etkinliklerindeki sergilediği istenmeyen davranışları unutmasına, 11'i tiyatro etkinliklerinin içindeyken gösterdiği istenmeyen davranışları görünce, olumsuz davranışlardan vazgeçmesine, 14'ü etkinliklerin içindeyken ya da seyrederken olumsuz davranışları hatırlamamasına, 16'sı tiyatro

etkinliklerini sevmelerine, 20'si çocuklarda görülen istenmeyen davranışların giderilmesinde tiyatro etkinliklerinin uyarıcı etkisinin yüksek olmasına bağlamaktadırlar.

Almanya'daki bir deneme modeline göre (1975); Çalışmalar katılan öğrencilerin sosyal davranışları tümünden iyileşmiştir. Dışlanan ya da katılmayan çocukların ya da aşırı hareketlilerin oyuna entegrasyonu mümkün olmuştur. Öğrenciler daha az saldırganlık göstermiş; işbirliği yapabilme yetileri güçlenmiş, artmıştır. Lise öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda, öğretmenler önyargıların ne kadar etkili olduğunu fark ettiler ve bunların üzerine konuşmanın hatta bunlar üzerine oyunlar oynamanın gerekliliğine karar verdiler. Bu yüzden Litvanya'da Tiyatro Sporunu bütün liselerde zorunlu ders olarak okutulmakta, çünkü Tiyatro Sporunda ötekiyi dinlemek ve fikirlerine evet diyerek onlara bir şeyler eklemek yaşamsaldır. Sadece kendimizi iyi göstermeye çalışmada, diğer kişilerin de iyi görünmelerine hizmet ederken mizahın gücünü kullanmak çok önemlidir (Tarhan, 2013:41). Viola Spolin'e (1963) göre; çocuğun içinden geldiği gibi rol yapması kendini ifade etmesinde önemlidir. Roller ile her alanda tecrübeler kazanır (Akt.Tarhan, 2013:53). Eğitimde tiyatronun kullanımı, bireylerin başkalarını gözlemlemekten ve başkalarından geri bildirim almayı öğrendikleri, ayrıca kişi ve çevre arasında kendi kendini yansıtır ve etkileşimleri ile öğrenme fikri ile desteklenmektedir. TIE, çocukların yaşama bir gözlemci olarak bakmalarını sağlar ve kendileri için oynanan bu durumlarla ilgili bilinçli ahlaki kararlar verir. Bu nedenle, çocukların farklı seçimlerle deney yapabilecekleri ve kendilerinin ve başkalarının davranışlarının duygusal sonuçlarını deneyip öğrenebilecekleri 'bilişsel bir oyun alanı' sağlar (Ayres, Monks & Thomson, 2012).

**Tablo 7:** Okul öncesi eğitim kurumlarında dersleriniz esnasında tiyatro etkinliklerini kullandığınızda öğrencilerinizde gördüğünüz olumlu davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri dağılımı

<i>Okul Öncesinde dersleriniz esnasında tiyatro etkinliklerini kullandığınızda öğrencilerinizde gördüğünüz olumlu davranışlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sakinleşiyorlar	18	12.67
Dikkatlerini Topluyorlar	20	14.08
Anlatılanları, verilmek isteneni %95 oranında anlıyorlar	17	11.97
Özgüvenleri gelişiyor	19	13.38
Konuşma yetenekleri gelişiyor	16	11.26
Birbirlerini daha iyi anlıyorlar, empati kuruyorlar	11	7.74
Kelime hazneleri zenginleşiyor	12	8.45
Kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar	15	10.56
Çocuklar jest ve mimiklerini daha iyi kullanabiliyorlar	8	5.63
Algılama yeteneklerini geliştiriyor	6	4.22
Toplam	142	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden 18'i tiyatronun kullanılmasının; özgüvenlerinin gelişmesine, 19'u özgüvenlerinin gelişmesine, 16'sı konuşma yeteneklerinin gelişmesine, 11'i birbirlerini daha iyi anlamalarına, empati kurmalarına, 12'si kelime haznelerinin gelişmesine, 15'i kendilerini daha rahat ifade edebilmelerine, 8'i jest ve mimiklerini daha iyi kullanabilmelerine, 6'sı algılama yeteneklerinin gelişmesine bağlamaktadırlar.

Almanya'da uygulanan modelin sonuçlarına göre; konuşma güçlükleri, kompleksler, okul korkusu hemen hemen silinmiştir. Estetik deneyimler ve uygulamalar, öğrencilerin kendilerine güvenlerini arttırmıştır. Başarısız ya da az başarılı (akademik başarı açısından) öğrenciler, oyun grupları içinde takdir görmüşlerdir. Palen ve Coatsworth'e göre, okul ve okul dışı etkinliklere katılan öğrencilerin istenmeyen

davranışları azalttığı görülmüştür (Çelikkaleli, 2009). Son yıllarda eğitimin her alanında dünya genelinde başarıyı yakalayan Finlandiya eğitim sistemi incelendiğinde; tiyatro etkinliklerini bütün derslerde uyguladıkları görülmektedir. Aytaş ve Yalçın (2012)'a göre; Çocuklar, tek başlarına oynadığı gibi, birden çok çocuk bir araya geldiğinde oyunlar o anda kurulur. Kurulan oyunların yönetmeni de oyuncularını da kendileridir. Konuşmalar oyuna göre şekillenir. Böylelikle oyunlar çocukların kendilerini ve çevrelerini şekillendirmede etkili olurlar (Aytaş & Yalçın, 2012). Kırk yılı aşkın deneyime sahip bir tiyatro eğitimcisi olan Jones'un çalışmaları, Amerikan Tiyatro ve Eğitim Birliği, Eğitim Tiyatro Birliği ve California Eyalet Senatosu (diğerleri arasında) tarafından tanınmıştır. Jones'un çalışmaları sonucunda tiyatro eğitim alan çocukların; Kinestetik, sanatsal, zihinsel, kişisel becerilerinin geliştiği görülmüştür (Montana, 2008). Türkiye'de ise okul içinde halk eğitim merkezleri aracılığıyla açılan uygulamalı tiyatro kursları ya da veliler tarafından özel olarak tutulan tiyatro hocaları aracılığıyla yapılan oyun çalışmalarından öteye geçememiştir. Okullarda ders olarak düşünülmüş ancak gerçekleştirilememiştir.

**Tablo 8:** Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarıyla yaptığınız sınıf içi etkinliklerine ve tiyatro etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri dağılımı

<i>Okul Öncesi çocuklarıyla Yaptığınız Sınıf İçi Etkinliklerine ve Tiyatro Etkinliklerine İlgileri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sınıf içi etkinliklerine ilgi gayet güzel, ancak tiyatro ismini duyunca sevinç çığlıkları duyulur	12	42.85
Sınıf içi etkinliklere göre tiyatro etkinliklerine ilgi daha yüksektir.	16	57.14
Toplam	28	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi, okul öncesi sınıflarda yapılan sınıf içi etkinliklerin, tiyatro etkinlikleriyle kıyaslandığında ana sınıfı öğretmenlerinden 12'si tiyatro ismi duyulunca sevinç çığlıkları atılmasına, 16'sı tiyatro etkinlikleri duyulunca ilgi ve merak daha fazla olmasını tiyatroya bağlamaktadırlar.

Almanya'da uygulanan modelin sonuçlarına göre; öğrenciler belli güdülenmeleri olumlu biçimde almışlar, katılımcı, etkin (aktif), ilgili (oyunla) duruma gelmişlerdir. Bunun bir kanıtı da, sanatçılarla yaptıkları çalışmaları çok iyi akıllarında tutmuş olduklarının gözlemlenmiş olmasıdır. Güdülenme ve ilgi, oyun derslerinden arta kalan zamanlarda, aynı derste ve boş zaman değerlendirmelerinde de etkisini sürdürmüştür (Çelikkaleli, 2009). Baltacıoğlu'nun (2006) ifadesine göre; temsil, yürümesini, kımıldamasını, durmasını, oturmasını bilmeyen çocukların birçok etkinli, medeni ve ahenkli bir tavırla ve yaşamın koşullarına uygun olarak öğrenmeleri yolunda bir fırsat, çeşit jimnastiktir. Okuldaki tiyatrodaki bütün dikkat öğrencide yoğunlaşmalıdır. Metin, yönetmen, sahne, dekor gibi ikincil öğelerin sınırlandırılmasından, baskısından öğrenci kurtulmuş olmalıdır. Kendiyle baş başa kalabilmeli, kendi yeteneklerini deneye deneye kendi keşfedip onları keyfince geliştirebilmelidir. Okuldaki amaç, profesyonel tiyatroyla yarış edecek, ya da profesyonelleri taklit edecek gösterimler üretmek değildir. Tiyatrocu yetiştirmek hiç değildir. Amaç çocukta kişiliğini zenginleştirip güçlendirecek tiyatro duygusunu geliştirmektir, diye ifade etmektedir (Baltacıoğlu, 2006:25). Bir oyunda olmanın harika şeylerinden biri, kısa bir süre için başka biri olmanızdır. Duyguları hakkında konuşmak için mücadele eden bir çocuk için, bir karakterin arkasında kaybolma ve onu açılmak için bir aracı olarak kullanma konusunda muazzam bir rahatlama vardır. Çocuklar için bir yaz tiyatro programı yürüten Olkowski, "Çocuklar için başkalarının rolünü oynarken belirli duyguları denemeleri ve sahiplenmeleri çok güvenli bir yol" diyor. "Sahnede çiçek açabilen ve kendilerini akranlarının etrafında rahat hissetmeyecek şekilde ifade edebilen utangaç çocuklarla çalıştım." Başkasının rolünü oynamak da çocuklara empati öğretir. Okullarımızın Neden Sanata İhtiyacı Olduğunu Yazan Jessica Hoffman Davis "Kendilerini başkasının yerine koymayı öğreniyorlar" diyor. "Bir

başkasının rolünü yerine getirirken, diğer kişi gibi düşünmenin nasıl bir şey olduğunu öğrenirler.” Ebeveynler ayrıca hassas konular hakkında bir diyalog açmak için bir çocuğun tiyatro performansını kullanabilirler. “Oyunda bir karakterin deneyimini yaşayın ve çocuğunuzun durumuna bağlayın” demektedir (Savacool, 2013).

**Tablo 9:** Üniversite eğitimleri sırasında “Tiyatro Etkinlikleri” dersi görmeleriyle ilgili görüşleri dağılımı

<i>Okul öncesi öğretmenlerinin üniversite eğitimleri sırasında “Tiyatro Etkinlikleri” Dersi Görmeli</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Anasınıfı öğretmenleri üniversitelerde Tiyatro Etkinlikleri dersi görmelidir	20	30.76
Tiyatro etkinlikleri dersi gören okul öncesi öğretmenleri daha donanımlı olur	17	26.15
Tiyatro etkinlikleri dersi alan okul öncesi öğretmenlerinin hayal güçleri güçlü olur, öğrencilerinin hayal güçlerini artırır	12	18.46
Tiyatro etkinlikleri dersi alan okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerinin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarır	10	15.38
Üniversitelerin tamamında tiyatro etkinlikleri dersi olmalıdır	6	9.23
Toplam	65	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi, okul öncesi öğretmenlerinden 20’si üniversite eğitimleri sırasında okul öncesi öğretmenlerinin “Tiyatro Etkinlikleri” dersi görmeleri gerektiğine, 17’si tiyatro etkinlikleri dersi görenlerin daha donanımlı olmasına, 12’si tiyatro etkinlikleri dersi alan anasınıfı öğretmenlerinin öğrencilerin hayal güçlerini ortaya çıkarmasına, 10’u tiyatro etkinlikleri dersi alan anasınıfı öğretmenlerinin öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini ortaya çıkarmasına bağlamaktadırlar.

Temsilleri programlara alarak çocuklara fazladan bir özgürlük sunmuş olmuyoruz; çocukların yaratılıştan sahip oldukları hukuk verilmiş olur, demektedir (Baltacıoğlu, 2006:25). Drama çalışmalarının yapıldığı özel eğitim veren okullarda da tüm bu sonuç ve bulgulara varılmıştır (Adıgüzel, 2006:11). UCLA Profesörü James Catterall'a göre "Sanat Yaparak İyilik Yapmak ve İyilik Yapmak: Görsel ve Sahne Sanatlarında Eğitimin Genç Yetişkinlerin Başarıları ve Değerleri Üzerine Etkileri" adlı kitabı, performans ve görsel sanatın çocuklara nasıl etki ettiğini izleyen çalışmaların sonuçlarını paylaşıyor. Kitapta şöyle diyor: "Analizlerimiz, sanatta çok yer alan gençlerle sanat katılımı çok az olan veya hiç olmayanlar arasındaki başarı ve önemli tutum ve davranışlarda önemli ve önemli farklılıklar buldu." Kitabın odak noktası olan çalışması tiyatro, müzik grubu, orkestra, koro, dans ve diğer sanatsal uğraşlarda yer alan çocukların daha yüksek okul başarısına, daha düşük okulu bırakma oranlarına ve "okul ve toplum hakkında daha iyi tutumlara" sahip olduğunu gösterdi. " Bu doğrusa, tiyatro kesinlikle bir amaç için oynamaktır (Bachman, 2017). Yine James Catterall tarafından UCLA'nın Eğitim Enstitüsü'nden yapılan araştırmalar, sanata maruz kalan öğrencilerin toplum hizmetlerine katılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu ve okulu bırakma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Sinirbilimciler tarafından yapılan çalışmalar, beynin gerçek potansiyelini kullanabilmesi için beynin hem sol hem de sağ hemisferlerinin tam olarak uyarılması gerektiğini göstermiştir. Bu, çocukları sağ beyni kullanan yaratıcı aktivitelere daldırmanın yanı sıra onları sol beyin için bilimsel ve analitik aktivitelere daldırmak kadar önemlidir. Çocuklar ek performans sanatlarına maruz kalırlarsa, aslında daha etkili düşünce süreçleri için çalışacaklardır (Taylor, 2020).

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İstenmeyen davranışlarda okul dışı nedenler ile ilgili olarak, anasınıfı öğretmenleri; anne babanın aile içinde örnek davranış sergilemediklerini, akranlardan görülen olumsuz davranış gösterdiklerini, sosyal çevreden görülen olumsuz davranışların örnek alındığını, televizyonun kontrolsüz izlendiğini, teknoloji bağımlılığı, internet, cep telefonu düşkünlüğü ortaya çıkmıştır. Akandere (2015)'ye göre; eğitim, öğretmenlerin çocuklara anlattıklarıyla değil, sosyal çevrede gördükleriyle gerçekleşmektedir.

Anne babalardan kaynaklanan nedenlerle ilgili olarak, anasınıfı öğretmenleri; çocuklara karşı tutarsız tutum gösterdiklerini, istenmeyen davranışları pekiştirdiklerini, kulaktan eğitimle çocuklara eğitim verdiklerini (model olamadıklarını), çocuklara karşı aşırı koruyucu olduklarını, çocukları her davranışlarına (olumlu-olumsuz) karıştırdıklarını, çocukların kendi başlarına faaliyet yapmaya fırsat vermediklerini, özgüven eksikliğine neden olduklarını, anne- babaların ayrı yaşadıklarını, aile içinde şiddet, sevgi yetersizliği ve iletişimsizlik sergiledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin yaşanılan çağın sorunlarıyla başa çıkabilmelerini istiyorsak, verilen eğitim yaratıcı, öz güven, sorumluluk alma, düşünme yeteneklerini geliştirmede etkin olmalıdır (Önder, 2010:4).

İstenmeyen davranışlarda okul içi nedenlerle ilgili olarak öğretmenler; okulun ve sınıfların yapılarının yetersiz olduğunu, sınıfların kalabalık olduğunu, anlaşılamayan okul kurallarının olduğunu, yönetim yapısının karışık olduğunu, okulun çevresinin imkanlarının yetersiz olduğunu, öğretmenlerin alanlarında yetersiz olduklarını, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu, çocukların duygusal problemler yaşadıkları görülmüştür.

Öğretmenler, istenmeyen davranışlarda medyanın, akıllı telefonların ve internetin olumsuz etkilerinin artmakta olduğu ve kullanımlarının küçük yaşlara kadar indiğini belirtmişlerdir.

Medyanın; reklamlardan haber programlarına, dizilerine, sinemalarına kadar sınırlandırıcı, kalıplı ve yönlendirici etkisine karşı okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadar okullarda yapılacak “düzeltme” çalışmalarına ihtiyaç vardır (Önder, 2010:18).

Sınıf içinde kullanılan tiyatro öğrencileri olumlu yönde etkilemekte, davranışların olumlu olarak değişimi görülmektedir. Tiyatro etkinlikleri yaklaşımını internet, televizyon, bilgisayar, akıllı telefon oyunları çağının etkisiz çocuklarının yaşayarak, deneyerek, üretmek, cümle kurarak, kurduğu cümleyi canlandırarak daha aktif olabilmeleri, yaşama katılabilmeleri için önermiştir. Çocuğun bedensel, zihinsel, bilişsel ve sosyal yataneklerinin tiyatro etkinlikleriyle geliştirilebileceğini söylemiştir (McCaslin, 2016).

Ders işlenişlerinde tiyatronun kullanılmasıyla derslere ilgi artmakta, daha verimli ders ortamı gerçekleşmektedir.

Sınıf içi etkinlikler ile tiyatro etkinliklerine ilgileri ile ilgili olarak öğretmenler; tiyatro etkinliklerini daha çok önemsediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitimleri sırasında tiyatro etkinlikleri dersinin görülmesi ile ilgili olarak öğretmenler; üniversitede tiyatro etkinlikleri dersinin görülmesi gerektiğini, tiyatro dersi gören öğretmenlerin daha donanımlı olduğunu, tiyatro dersi gören öğretmenlerin hayal güçlerinin güçlü olduğunu, öğrencilerinin de hayal güçlerinin güçlü olacağını, tiyatro etkinlikleri dersi alan öğretmenlerin öğrencilerinin daha yaratıcı yeteneklere sahip olacağını, üniversitelerin bütün bölümlerinde tiyatro dersi alınması gerektiği görülmüştür. *“Okuldaki tiyatrodaki bütün dikkat öğrencide yoğunlaşmalıdır. Metin, yönetmen, sahne, dekor gibi ikincil öğelerin sınırlandırılmasından, baskısından öğrenci kurtulmuş olmalıdır. Kendiyle baş başa kalabilmeli, kendi*

*yeteneklerini deneye deneye kendi keşfedip onları keyfince geliştirebilmelidir. Okuldaki amaç, profesyonel tiyatroyla yarış edecek, ya da profesyonelleri taklit edecek gösterimler üretmek değildir. Tiyatrocu yetiştirmek hiç değildir. Amaç çocukta kişiliğini zenginleştirip güçlendirecek tiyatro duygusunu geliştirmektir, diye ifade etmektedir”* (Baltacıoğlu, 2006).

Okullarda verilen eğitimlerde özellikle okul içinde; sınıfta, okul dışında; sokakta ve evde istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerin etkinliklere katılması sağlanmıştır. Etkinliklerin sonucunda çocukların %80 oranında sergiledikleri istenmeyen davranışlardan uzaklaşmaya başladıkları görülmüştür. Tiyatro etkinlikleri sonrasında öğrenciler çekingenliklerini üzerlerinden attığı, kendilerini ifade etmeye başladığı, istedik davranışlara önem vermeye başladıkları, tiyatro etkinliklerini kendilerinin planlamaya başladıkları görülmüştür. Başlangıçta öğretmenler ve velilerin öğrencilerini tiyatro etkinliklerine vermeme refleksi geliştirdikleri, olumlu değişimleri görmeleri sonucunda öğrencilerin tiyatro etkinliklerine katılmalarını özellikle istemişlerdir. Tiyatro etkinliklerine katılan öğrencilerin, öğrencilik yıllarından hatırladıkları anıların sahneye çıkma ile ilgili olduğu görülmüştür. Tiyatroyu okul programlarına almakla çocuklarımızı özgürlük sunmuyoruz, tabiatlarında bulunan çocukluklarını kendilerine vermiş oluruz demektedir (Baltacıoğlu, 2006).

#### **Araştırma bulgularına göre getirilebilecek öneriler şunlardır:**

1. Anne-babaların çocuklarına model olmaları, çocuklara özgüven aşılama, aile içinde şiddetten uzak durmaları, sevgiyi aile içinde etkin hale getirmeleri için okulun, öğretmenlerin ve rehber öğretmenlerin rehberliğinde çalışmalar yapılması uygun olacaktır.

2. Okul yöneticileri okulu, sınıfları eğitim-öğretime elverişli hale getirmeli, tükenmişliği karşı öğretmenleri motive edici çalışmalar yapmalı ve öğretmenlerin alanlarında kendilerini yetiştirmeleri için hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları uygun olacaktır.

3. Öğrencilerin medya, internet, bilgisayar oyunları, akıllı telefon kullanımı ve oyunlarının neden olduğu olumsuz davranışlar velilere, öğrencilere rehber öğretmenler ve uzmanlarca anlatılmalı, ayrıca medya, internetin zararları nedeniyle yetkililer uyarılmalı, gerekli tedbirlerin alınması için yönlendirmeler yapılmalıdır.

4. Öğretmenler; tiyatro etkinliklerinin olumlu etkilerini görmelerinden dolayı, sınıf içinde bilimsel bir yöntem ile eğitim verebilmeleri için tiyatro alanında hizmet içi eğitimlerine ve uzmanlar tarafından verilen tiyatro eğitimlerine katılmalıdırlar.

5. Öğretmenler tiyatro etkinliklerini ilgiyi artırmak için, öğrenmenin kalıcı olması için bütün derslerde kullanmalıdırlar.

6. Tiyatronun sınıf içi etkinliklerinde kullanılabilmesi için ders programları ve müfredatlarına girmesi için Milli Eğitim Bakanlığına okul, ilçe ve il zümre toplantıları aracılığıyla tavsiye kararları olarak sunulabilir.

7. Üniversitelerde eğitim gören bütün öğretmen adaylarına tiyatro etkinliklerine yönelik eğitim verilmesi öğretmen adayı gençlerin daha donanımlı olmalarını sağlayacaktır.

### Yazar Katkı Beyanı:

- 1. Abdülkadir ATALAY:** Tasarım, veri toplama ve işleme, analiz ve yorum, kaynak taraması, makalenin yazımı, kaynaklar ve fon sağlama.
- 2. Eşref NURAL:** Fikir/kavram, denetleme ve danışmanlık, eleştirel inceleme.
- 3. Şükrü ADA:** Denetleme ve danışmanlık, eleştirel inceleme.


### 5. KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). *Yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. & Yalçınkaya, O. C. (2019). Okul öncesi dönemde anlatı tiyatrosu ile alıcı dil gelişimi. *Elementary Education Online*, 18(2), 563-583.
- Alnaçık, R. (2005). Tiyatro tarihi ders notları. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Altınbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7(4), 747-760.
- Argon, T. & Sezgin Nartgün, Ş. (2016). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aşantoğrul, S. & Bal, E. & Dönmez, Ö. & Karasulu, M. (2018). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Disiplin, Sınıf Yönetimi ve İstenmeyen Davranışlar Hakkındaki İnançları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, ISSN:1300-5340.
- Ayres, J., Monks, H. & Thomson, S. (2012). The use of theatre in education (TIE): A review of the evidence. *Child Health Promotion Research Centre Edith Cowan University*.
- Balcı, A. & Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. Mersin Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi, Cilt 6, sayı 2, ss. 89-102.
- Bachman, M. (2017). Benefits for kids who participate in theater. <https://www.washingtonparent.com/articles/1709/1709-benefits-for-kids-who-participate-in-theater.php>
- Baltacıoğlu, İ. H. (2006). *Tiyatro nedir?* İstanbul: Mitos-Boyut yayınları.
- Bozkaya, T. G. (2009). *Din ve ahlak öğretiminde drama örnekleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cebeci, B. (2016). İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından izlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cevher, N. & Güven, E. D. (2005). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2005 18.Sayı.
- Çelikkaleli, Ö. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarının nedeni üzerine görüşleri. *Elementary Education Online*, 8.
- Çanakçı, H. & Çankaya, İ. (2011). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yolları. *International Periodical For the Languages*.

- Dorothy G.S. & Jerome L.S. (1998). Çocuklarda yaratıcılığın gelişim. İstanbul:Gendaş
- Gangal,M. & Öztürk, Y. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında İstenmeyen Davranışlar ve Başa Çıkma Yolları. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi.
- Merter, F. (2004). *İlköğretim okullarına tiyatro*. İstanbul: Piramit Yayıncılık.
- Montana, H. (2008). What can drama education teach your child?  
[https://www.education.com/magazine/article/What\\_Drama\\_Education\\_Can\\_Teach](https://www.education.com/magazine/article/What_Drama_Education_Can_Teach)
- Okutan, M. (2016). Söyleşi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Eğitim bilimleri Bölümü K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi; Trabzon.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, N. (1998). *Oyun, çocuk, tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Özdemir, N. (2002). *Sahne bilgisi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Savacool, J. (2013). How the performing arts benefit kids. <https://www.scholastic.com/parents/family-life/parent-child/how-performing-arts-benefit-kids.html>
- Shindler, J. (2016). *Dönüştürücü Sınıf Yönetimi*. Konya: eğitim yayınevi.
- Tarhan, K. (2013). *Doğaçlama için el kitabı*. İstanbul: Mitos Boyut.
- Taylor, D. (2020). Why do kids need theatre? <https://www.orlandorep.com/kids-need-Theatre>.
- Türkan Ç. & Türkan S. (2018). Mümtaz Zeki Taşkın'ın tiyatro eserlerinde aktarılan değerler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(10), 49-59.
- Türkçe Sözlük* (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu
- Ülger, N. (2019). *Tiyatro sanatı ve birey olma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, A. & Aytas, G. (2012). *Tiyatro ve canlandırma*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Yeşildal, A. (2013). Çocuk gelişiminde tiyatronun etkisi. <http://www.mimesis-dergi.org/2013/07/cocuk-gelisiminde-tiyatronun-etkisi/>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



## Matematik Öğretmenlerinin Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüvenlerinin İlişkisi \*

Mehmet Alper ARDIÇ<sup>1</sup> 

<sup>1</sup>Dr., Adıyaman Üniversitesi, mardic@adiyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9816-4422

Makale Bilgisi	ÖZET
<b>Geliş Tarihi:</b> 08.06.2021	<p>Bu çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada 57 ortaöğretim matematik öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde betimsel istatistikler ile basit korelasyon ve doğrusal regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeği genel ortalamaları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi, teknolojik alan bilgisi ve teknoloji bilgisi bileşenlerinin ortalamalarına bakıldığında kendilerine “orta düzeyde” güvendikleri anlaşılmıştır. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği'nin genelinden ve faktörlerinden aldıkları puanlar ele alındığında teknolojiye yönelik tutumlarının “olumlu” düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri arasında “orta düzeyde”, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeği'ne ait toplam varyansın %15'nin Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği ile açıklanabileceği anlaşılmıştır.</p>
<b>Kabul Tarihi:</b> 23.08.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	
<b>Anahtar Sözcükler:</b> Matematik eğitimi, öğretmen özgüveni, öğretmen tutumu, teknoloji entegrasyonu, teknolojik pedagojik alan bilgisi.	

## The Relationship between Mathematics Teachers' Attitudes towards Technology and Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Confidence

Article Information	ABSTRACT
<b>Received:</b> 08.06.2021	<p>The purpose of this study is to determine the relation between attitudes of secondary school mathematics teachers' towards technology and their self-confidence in technological pedagogical content knowledge. 57 secondary school mathematics teachers participated in the study as participants. Scale of Attitudes Towards Technology and Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Scale were used as data collection tools in the research. Descriptive statistics, simple correlation and linear regression analyzes were used to analyze the data. When the general mean of the Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Confidence Scale and the means of the technological pedagogical content knowledge, technological content knowledge and technology knowledge components were examined, it was understood that they have “moderate” level confidence in themselves. Considering the scores they got from the Scale of Attitudes Towards Technology and its factors, it was understood that their attitudes towards technology were at a “positive” level. It was understood that there is a “moderate”, positive and significant relationship between the attitudes of mathematics teachers towards technology and their self-confidence in technological pedagogical content knowledge. In addition, it was understood that teachers' attitudes towards technology were a significant predictor of their technological pedagogical content knowledge</p>
<b>Accepted:</b> 23.08.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	

\* Bu çalışma araştırmanın gerçekleştirildiği İl Millî Eğitim Müdürlüğü ve Valiliği'nden alınan 13.12.2017 tarih ve 23331817-44-E.21422272 sayılı izin doğrultusunda 2018-2019 yılları arasında bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyularak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularının bir bölümü 3<sup>rd</sup> International Conference on Mathematical and Related Sciences (ICMRS 2020) sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

self-confidence and that 15% of the total variance of the Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Scale could be explained by the Scale of Attitudes Towards Technology.

**Keywords:** Mathematics education, teachers' self-confidence, teachers' attitude, technology integration, technological pedagogical content knowledge.

DOI: 10.32960/uead.949667

**Makale Türü (Article Type):** Araştırma Makalesi

**Kaynakça Gösterimi:** Ardıç, M. A. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin ilişkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 239-251.

**Citation Information:** Ardıç, M. A. (2021). The relationship between mathematics teachers' attitudes towards technology and technological pedagogical content knowledge self-confidence. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 239-251.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde teknoloji üstel bir hızla ilerlemekte ve bu doğrultuda mevcut bilgi hacmi de katlanarak genişlemektedir. Yazının icadıyla başlayan bilginin depolanma ve yayılma süreci bugünlerde internet, bulut bilişim sistemleri gibi teknolojiler sayesinde daha önce hiç olmadığı kadar büyük ve hızlı bir hal almıştır. Öyle ki yalnızca şirketler tarafından üretilen bilginin her 14 ayda ikiye katlandığı tahmin edilmektedir. Bu bilgi birikimi ve teknolojik ilerlemelerin ürünü olan yapay zeka gibi enstrümanların üretim sahalarına girmesiyle Endüstri 4.0 olarak ifade edilen dördüncü sanayi devriminin gerçekleşmesine tanıklık etmekteyiz. 18. yy'daki ilk sanayi devriminden bu yana, temelde üretim alanında ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün teminine yönelik şekillenen modern eğitim-öğretim faaliyetlerinin, eşiğinde bulunduğumuz yeni dönemin gereksinimlerine göre evrilmesi kaçınılmazdır. Bu evriminin, üretim süreçlerini etkileyen teknolojinin eğitim-öğretim süreçleriyle entegrasyonu sonucunda gerçekleşeceği söylenebilir. Eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla nitelikli bilgiye erişim kolaylaşmış ve etkileşimli hale gelmiştir. Bu sayede öğretim sürecinde zaman ve maliyetlerden tasarruf sağlanarak bütün öğrenciler için bireysel farklılıkların dikkate alındığı daha etkili bir eğitimin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir (Fletcher, 2003).

Teknolojik ilerlemelerle birlikte önceki kuşakların karşılaşmadığı farklı problemlerle karşılaşılacak günümüz dünyasında, “matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiği modelleme ve problem çözüme kullanabilen bireylere her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır” (Milli eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Örneğin kodlama, büyük veri, blockchain vb. alanlarda görülen gelişim ve gereksinimler matematiğin araştırma problemlerine yön vermekte matematik becerisi yüksek bireylere olan ihtiyacı artırmaktadır. Bu bağlamda teknolojik araçların etkin kullanımının matematik öğretimine sağlayabileceği yenilikler dikkate alınmalıdır. Matematik öğretiminde öğrencilerin uygun yazılım ve içeriğe sahip bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı (etkileşimli) tahta gibi teknolojik araçlarla etkileşime girmeleri sağlanarak üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirilip kendi matematik bilgilerini oluşturmaları sağlanabilir. Burada hedeflenen, teknolojinin matematik becerilerinin yerini alması değil; aksine, öğrencilerin beceri düzeylerini ayırt etmeksizin tamamına matematiksel düşüncüyü erişilebilir kılmaktır. Bu sayede öğrenciler, çağın ihtiyaçlarına uygun gerçek/gerçekçi problemler üzerinde çalışabilecek ve uzun matematiksel işlemlerden kazanacakları zamanı akıl yürütmede, yaratıcı düşünmede kullanabileceklerdir (MEB, 2013).

Matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonunun istenilen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) çerçevesinden (Koehler & Mishra, 2005) yararlanılabilir. TPAB çerçevesi teknoloji entegrasyonunun teknoloji, pedagoji ve alan bilgileri bileşenleri arasındaki etkileşimden



alamamaları, öğretim planlarının teknolojik araçların kullanımına uygun olmaması vb. şeklinde ifade edilebilir. İkinci düzey ise içsel engeller olarak adlandırılmaktadır. Bu engellere öğretmenlerin teknoloji kullanımına, mevcut öğrenme-öğretme ve sınıf rutinlerine, yeniliklere ve değişime yönelik sahip oldukları olumsuz görüş, tutum ve özgüven düşüklüğü örnek olarak verilebilir. Ertmer (1999) entegrasyon sürecinde içsel engellerin aşılmasının görece dışsal engellerin aşılmasından daha zor olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda, son otuz yılda birçok ülkede eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik gerçekleştirilen proje ve faaliyetlerle bu süreçte karşılaşılan dışsal engellerin büyük oranda üstesinden geldiği fakat içsel engellerin hala belirleyici bir etkisinin olduğu anlaşılmıştır (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur & Sendurur, 2012; Göktaş, Gedik & Baydaş, 2013, Ottenbreit-Leftwich, Liao, Sadik & Ertmer, 2018). Bu bağlamda matematik öğretmenlerin eğitimde teknoloji entegrasyonuna yönelik tutum ve özgüven düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir.

Ertmer ve Ottenbreit Leftwich (2010)'in teknoloji entegrasyon sürecinde karşılaşılan içsel engeller hakkında yaptıkları literatür derlemesinde, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik öz yeterlilik ve özgüvenleri öne çıkmaktadır. Öğretmenler yeteri kadar donanıma ve teknolojik bilgiye sahip olsalar bile bu hususta kendilerine güvenmediklerinde eğitim-öğretim sürecinde beklenen etkiyi yaratamamaktadırlar (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Voogt, Fisser, Pareja-Roblin, Tondeur & Braak, 2013). Bandura (1977) bireyin belli bir konu hakkındaki becerisini etkili şekilde sergileyebilmesi için bu alanda kendine güven duyması gerektiğini dile getirerek öz yeterlilik kavramına vurgu yapmaktadır. Öz yeterliliği ise bireyin bir görevi yerine getirme kapasitesine olan inancı şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir ifadeyle öz yeterlilik, kişinin bir görevi başarmaya ya da karşılaştığı bir sorunu aşmaya yönelik sahip olduğu yeteneklerine olan inancıdır. Öte yandan bireyin özelliklerinin ne derecede olumlu veya olumsuz olduğu yönündeki subjektif değerlendirmesi ise özgüvendir. Bu açıdan özgüven, öz yeterliliğin bir ölçüsü olarak kabul edilebilir (Bandura, 1986). Bu bağlamda matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonun etkin bir şekilde sağlanabilmesi için matematik öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin belirlenmesi ve yükseltilmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları (TYT) olumlu olduğunda, teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılmasına kolayca adapte olup teknolojiyi sınıf uygulamalarına entegre edebildikleri anlaşılmaktadır (Buabeng-Andoh, 2012). Burada tutumdan kasıt "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir" (Kağıtçıbaşı, 1999). TYT her ne kadar soyut veya fenomenolojik görünse de temelde davranışlarla ilişkilidir. Nitekim Oskamp ve Schultz (2005)'e göre bir kişi, nesne, durum veya olaya yönelik tutum bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır dolayısıyla da bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerle ifade edilmektedir. Bu bağlamda belli bir konuya yönelik tutum bireyin bu konuda duygu, düşünce veya inançlarını ifade ettiği görüşleri ve davranışları ele alınarak anlaşılabilir. Ayrıca birçok çalışmada TYT'nin teknolojinin derslerde etkin kullanımında önemli yeri olan TPAB yeterliliklerinin yordanmasına ve geliştirilmesine olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır (Albayrak Sarı, Canbazoglu Bilici, Baran & Özbay, 2016; Atabek, 2020; Buabeng-Andoh, 2012; Çelik & Yeşilyurt, 2013; Kalemoglu-Varol, 2015; Yulisman, Widodo, Riandi & Nurina, 2019). Bu yönüyle matematik öğretmenlerin TYT düzeylerinin belirlenerek TPAB özgüvenleriyle olan muhtemel ilişkisinin belirlenmesi matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu açısından bilgilendirici olabilir.

Günümüzde eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde dışsal engellerin büyük oranda aşıldığı dikkate alındığında, teknolojinin matematik öğretiminde istenilen düzeyde kullanılabilmesi için içsel

engellerden olabildiğince arındırılmış, TPAB gibi bir kuramsal çerçevenin benimsendiği uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda teknoloji entegrasyonu sürecinde kuramsal çerçeveye birlikte matematik öğretmenlerinin özgüvenleri, tutumları, görüşleri ve hali hazırdaki teknoloji entegrasyon düzeyleri ön plana çıkmaktadır. Nitekim araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin TPAB özgüvenleri ile teknoloji entegrasyon düzeyleri (Ardıç, 2021a) ve TYT'leri ile eğitimde teknoloji kullanımı hakkındaki görüşleri (Ardıç, 2021b) araştırmacının daha önceki çalışmalarında birbirlerinden bağımsız olarak detaylı şekilde incelenmiştir. Söz konusu çalışmalarda literatüre paralel olarak öğretmenlerin olumsuz tutum ve özgüvenlerinin matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonunu olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Alan yazında bu durumu ortaöğretim matematik öğretmenlerine yönelik kapsayıcı bir bağlamda inceleyen araştırmalara rastlanmamış olmasından dolayı, bu çalışmada teknoloji entegrasyon sürecinde etkinliği anlaşılmış olan bileşenlerin birbirleri ile olan ilişkisi ve yordama düzeyleri araştırılmıştır. Bu yönüyle araştırmanın matematik eğitiminde teknoloji entegrasyonu sürecinde karşılaşılan içsel engellerin bütüncül olarak anlaşılmasında ve aşılmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada,

- Matematik öğretmenlerinin TYT'leri TPAB özgüvenlerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
  - Matematik öğretmenlerinin TYT'leri ve TPAB özgüvenleri ne düzeydedir?
  - Matematik öğretmenlerinin TYT'leri ile TPAB özgüvenleri arasında ilişki var mıdır?

sorularına cevap aranmıştır.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki korelasyon türü ilişkiler araştırılabileceği gibi karşılaştırma türü ilişkisel araştırmalardan da yararlanılabilir. Bu bağlamda çalışmada matematik öğretmenlerinin TYT'leri ve TPAB özgüvenleri arasındaki ilişki korelasyon ve basit regresyon analizi kullanılarak incelenmiştir.

Bu çalışma “Adıyaman Üniversitesi aracılığıyla araştırmanın gerçekleştirildiği İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Valiliği'nden alınan 13.12.2017 tarih ve 23331817-44-E.21422272 sayılı izin doğrultusunda 2018-2019 yılları arasında toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmadan, bilimsel araştırma ve yayın etiğine uyularak gerçekleştirilmiştir”. Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

### 2.1. Araştırma Grubu

Araştırmada Türkiye'nin güneydoğusunda bulunan bir ildeki 22 farklı lisede görev yapmakta olan 57 ortaöğretim matematik öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Matematik öğretmenlerinin araştırmaya katılımları uygun örneklem metoduyla gönüllülük esasına göre sağlanmıştır. Katılımcıların tamamı veri toplama aracıyla birlikte sunulan onam formu ile bilgilendirilmiş ve onayları alınmıştır. Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerine ait bazı demografik bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişkenler	Parametreleri	f	%
Cinsiyet	Kadın	17	29.8
	Erkek	40	70.2

Yaş	26-30	3	5.3
	31-35	8	14.0
	36-40	27	47.4
	41+	19	33.3
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	2	3.5
	5-9 Yıl	4	7.0
	10-15 Yıl	13	22.8
	16-20 Yıl	28	49.1
	21+	10	17.5
Eğitim Düzeyi	Lisans	40	70.2
	Tezsiz Yüksek Lisans	14	24.6
	Yüksek Lisans	2	3.5
	Doktora	1	1.8
Görev Yaptıkları Okul Türleri	Anadolu Lisesi	35	61.4
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	11	19.3
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9	15.8
	Fen Lisesi	2	3.5

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada matematik öğretmenlerinin demografik bilgilerini elde etmek için bilgi edinme formu kullanılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için Yavuz (2005) tarafından geliştirilmiş Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği (TYTÖ), teknoloji bileşenleri bağlamında TPAB özgüvenlerinin belirlemek için ise Timur ve Taşar (2011)'in Türkçeye uyarladığı Teknolojik Pedagogik Alan Bilgisi Özgüven Ölçeği (TPAB ÖGÖ) kullanılmıştır.

TYTÖ beşli likert tipinde ve 19 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu maddelerin altı tanesi olumsuz iken 13 tanesi olumludur. Katılımcıların olumsuz maddelere verdiği yanıtlar tersten puanlanarak çalışmaya dahil edilmiştir. TYTÖ'yu oluşturan bileşenler ve bunlara ait madde sayıları şu şekildedir: “teknolojik araçların eğitim alanında kullanılmama durumu (1.Faktör)”, beş madde, “teknolojik araçların eğitim alanında kullanılma durumu (2.Faktör)” dört madde, “teknolojinin eğitim yaşamına etkileri (3.Faktör)” dört madde, “teknolojik araçların kullanımının öğretilmesi (4.Faktör)” dört madde ve “teknolojik araçların değerlendirilmesi (5.Faktör)” iki madde. Yavuz (2005) tarafından TYTÖ'nün Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı “0.87” olarak hesaplanmışken bu çalışmada “0.80” olarak hesaplanmıştır.

Graham, Burgoyne, Cantell, Smith ve Harris (2009)'un geliştirmiş olduğu TPAB ÖGÖ Türkçeye uyarlanarak gerekli faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Timur ve Taşar, 2011). Ölçeğin son hali beşli likert tipinde ve 31 maddeden oluşmaktadır. TPAB ÖGÖ, TPAB çerçevesini oluşturan temel bilgi türlerinden teknoloji bilgisi ile doğrudan ilişkisi olan dört bileşenden oluşmaktadır. Söz konusu bileşenler ve bunlara ait madde sayıları şu şekildedir: TPAB sekiz madde, TPB yedi madde, TAB beş madde ve TB 11 madde. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Timur ve Taşar (2011) tarafından “.92” olarak hesaplanmıştır. TPAB ÖGÖ'nün Türkçeye uyarlanan ilk hali her ne kadar fen ve teknoloji alanına yönelik olsa da zaman içerisinde ölçek 20'yi aşkın uzmanlık alanında katılımcıların TPAB özgüvenlerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu çalışmada Önal ve Çakır (2015)'in farklı alanlara uyum sağlayacağı şekilde oluşturduğu “.93” güvenilirlik katsayısına sahip versiyonu kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada TPAB ÖGÖ'nün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı “.96” olarak hesaplanmıştır.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada matematik öğretmenlerinin TYTÖ ve TPAB ÖGÖ puanlarını analiz etmek için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçeklerin genelinden ve faktörlerinden aldıkları puanlar buralardaki madde sayılarına bölünerek oranlanmıştır ( $\bar{X}_f$ ). Elde edilen oranlar Tablo 2’deki puan aralıkları dikkate alınarak öğretmenlerin tutum ve özgüven düzeyleri belirlenmiştir.

**Tablo 2.** TYTÖ ve TPAB ÖGÖ İçin Düzey Aralıkları

Puan Aralığı	Tutum Düzeyi	Özgüven Düzeyi
1.00-1.79	Oldukça olumsuz	Hiç güvenmiyorum
1.80-2.59	Olumsuz	Az güveniyorum
2.60-3.39	Kararsız	Orta düzeyde güveniyorum
3.40-4.19	Olumlu	Çokça güveniyorum
4.20-5.00	Oldukça olumlu	Tamamen güveniyorum

Araştırmada matematik öğretmenlerin TYT’leri ve TPAB özgüvenleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Korelasyon analizi neticesinde TPAB ÖGÖ bileşenleri ile TYTÖ faktörleri arasında anlamlı ilişkiler olduğuna karar verilmiş ve öğretmenlerin TYT’lerinin TPAB özgüvenlerini ne düzeyde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Bu aşamada verilerin gerçekleştirilecek regresyon analizi için gerekli olan ön şartları sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle katılımcı sayısının söz konusu analiz için yeterli olup olmadığı araştırılmış ve 25 den fazla katılımcının regresyon analizinin gerçekleştirilmesi için yeterli olduğuna karar verilmiştir (Jenkins & Quintana-Ascencio, 2020). Benzer şekilde verilerin ve standart hataların normallik varsayımlarını sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiş ve herhangi bir ihlale rastlanmamıştır. Ayrıca uç değerlerin tespiti için Centered Leverage Value, Mahalanobis ve Cooks uzaklıklarına bakılmış herhangi bir aykırı değere rastlanılmamıştır. TYTÖ ile TPAB ÖGÖ arasında verilerin saçılım grafikleri oluşturularak incelenmiş ve saçılımın değişkenler arasında doğrusal ilişki olacak şekilde oval bir yapıda olduğu görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2013). Sonuç olarak araştırmada basit doğrusal regresyon analizinin kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi olarak “ $\alpha=.05$ ” değeri kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları ilgili araştırma sorularının oluşturduğu başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 3.1. Matematik Öğretmenlerinin TYT’leri ve TPAB Özgüvenleri Ne Düzeydedir?

Yapılan betimsel analiz neticesinde ortaöğretim matematik öğretmenlerinin TYTÖ genel ortalamalarının  $\bar{X} =73.37$  olduğu ve teknolojiye yönelik “olumlu” ( $\bar{X}_f =3.86$ ) tutuma sahip oldukları anlaşılmıştır (Tablo 3). Ayrıca söz konusu durumun ölçeğin bütün faktörleri için aynı olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Matematik Öğretmenlerinin TYT’leri

	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör	4.Faktör	5.Faktör	TYTÖ
$\bar{X}$	19.82	15.04	15.32	15.37	7.82	73.37
SS	.78	.75	.70	.68	.77	.50
$\bar{X}_f$	3.96	3.76	3.83	3.84	3.91	3.86
Tutum	Olumlu	Olumlu	Olumlu	Olumlu	Olumlu	Olumlu

Öte yandan Tablo 4’deki istatistikler incelendiğinde matematik öğretmenlerinin TPAB ÖGÖ genel ortalamasının  $\bar{X}=104.0$  olduğu ve kendilerine “orta düzeyde” güvendikleri anlaşılmaktadır ( $\bar{X}_f =3.35$ ). Benzer şekilde TPAB ÖGÖ’nün bileşenlerine bakıldığında öğretmenlerin TPAB, TAB ve TB bileşenlerinde kendilerine “orta düzeyde” güven duydukları anlaşılmaktadır. Ayrıca  $\bar{X}=3.55$  ortalamayla

TPB'nin "çokça güveniyorum" düzeyinde matematik öğretmenlerinin en fazla özgüven duydukları bileşen olduğu görülmüştür.

**Tablo 4.** Matematik Öğretmenlerin TPAB özgüvenleri

	TPAB	TPB	TAB	TB	TPAB ÖGÖ
$\bar{X}$	27.02	24.86	16.16	35.96	104.00
SS	5.62	5.24	5.09	10.29	23.11
$\bar{X}_r$	3.38	3.55	3.23	3.27	3.35
Özgüven	Orta düzeyde güveniyorum	Çokça güveniyorum	Orta düzeyde güveniyorum	Orta düzeyde güveniyorum	Orta düzeyde güveniyorum

### 3.2. Matematik Öğretmenlerinin TYT'leri ile TPAB Özgüvenleri Arasında İlişki Var mıdır?

Matematik öğretmenlerinin TYTÖ ve TPAB ÖGÖ ölçeklerinin alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 5'deki gibidir.

**Tablo 5.** Matematik Öğretmenlerinin TYTÖ ve TPAB ÖGÖ Puanları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Faktör	-							
2.Faktör	.123	-						
3.Faktör	.358**	.365**	-					
4.Faktör	.316*	.347**	.494**	-				
5.Faktör	.209	.199	.419**	.353**	-			
6.TPAB	.261*	-.082	.167	.309*	.286*	-		
7.TPB	.456**	.102	.291*	.423**	.352**	.734**	-	
8.TAB	.177	-.071	.050	.276*	.286*	.701**	.719**	-
9.TB	.209	.206	.200	.452**	.332*	.768**	.656**	.592**

(\*p<.05, \*\*p<.01)

Tablo 5'deki istatistikler incelendiğinde TYTÖ'nün "Teknolojik araçların eğitim alanında kullanılmama durumu" faktörünün TPAB ÖGÖ'nün TPAB bileşeni ile arasında pozitif yönlü "zayıf" ( $r=.261$ ,  $p<.05$ ), TPB bileşeni ile ise "orta" düzeyde pozitif yönlü ( $r=.456$ ,  $p<.01$ ) ilişkisi olduğu görülmektedir. TYTÖ'nün "Teknolojik araçların eğitim alanında kullanılma durumu" faktörünün TPAB ÖGÖ'nün hiçbir bileşeniyle manidar ilişkisi olmadığı anlaşılırken ( $p>.05$ ), "Teknolojinin eğitim yaşamına etkileri" faktörünün ise sadece TPB bileşeni ile arasında pozitif yönlü "zayıf" ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır ( $r=.291$ ,  $p<.05$ ). Öte yandan TYTÖ'nün "Teknolojik araçların kullanımının öğretilmesi" faktörünün TPAB ÖGÖ'nün TAB bileşeniyle arasında pozitif yönlü "zayıf" ilişkisi olduğu ( $r=.276$ ,  $p<.05$ ) ayrıca TPAB ( $r=.309$ ,  $p<.05$ ), TPB ( $r=.423$ ,  $p<.01$ ) ve TB ( $r=.452$ ,  $p<.01$ ) bileşenleriyle ise arasında pozitif yönlü "orta" düzeyde ilişkisi olduğu görülmektedir. Benzer şekilde TYTÖ'nün "Teknolojik araçların değerlendirilmesi" faktörünün TPAB ÖGÖ'nün TPAB ( $r=.298$ ,  $p<.05$ ) ve TAB ( $r=.286$ ,  $p<.05$ ) bileşenleriyle arasında pozitif yönlü "zayıf" ilişkisi olduğu, TPB ( $r=.352$ ,  $p<.01$ ) ve TB ( $r=.332$ ,  $p<.05$ ) bileşenleriyle ise arasında pozitif yönlü "orta" düzeyde ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Gerçekleştirilen korelasyon analizi sonucunda TPAB ÖGÖ'nün bütün bileşenlerinin TYTÖ'nün çeşitli faktörleriyle arasında farklı düzeylerde pozitif yönlü manidar ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda TYTÖ'nün TPAB ÖGÖ'nün anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için regresyon modeli oluşturularak (Tablo 6) test edilmiştir.

**Tablo 6.** Matematik Öğretmenlerinin TYT'lerinin TPAB Özgüvenlerini Yordamasına İlişkin Regresyon Modeli

R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	Std. Hata
.393	.154	.139	21.445



Oluşturulan regresyon modeline ait ANOVA istatistikleri incelendiğinde (Tablo 7) TYTÖ'nün TPAB ÖGÖ'nün anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $F(1,55)=10.043, p<.01$ ). Ayrıca TYTÖ'den alınan puanların TPAB ÖGÖ puanları ile “orta” düzeyde ilişkisi olduğu ( $R=.393, R^2=.154, p<.01$ ) ve TPAB ÖGÖ'deki toplam varyansın %15'ni yordadığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 7. Regresyon Modeline Ait Manidarlık Testi**

Model	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Regresyon	4618.587	1	4618.587	10.043	.002
Rezidü	25293.413	55	459.880		
Toplam	29912.000	56			

Oluşturulan regresyon modeline ait katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları Tablo 8'deki gibidir.

**Tablo 8. Regresyon Modeline Ait Katsayılar**

	B	Std. Error	$\beta$	t	p
Sabit	33.537	22.415		1.496	.140
TYTÖ	.960	.303	.393	3.169	.002

Tablo 8'deki istatistikler incelendiğinde TYTÖ'nün TPAB ÖGÖ'nün önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ( $t(55)=1.496, p<.01$ ). Bu bağlamda matematik öğretmenlerinin TYTÖ puanlarındaki bir puanlık artışın TPAB ÖGÖ puanlarını “0.96” puan arttıracığı anlaşılmaktadır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada matematik öğretmenlerinin TPAB özgüvenlerinin TYTÖ'nün dört faktörüyle pozitif yönde ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Bu faktörler “Teknolojik Araçların Eğitim Alanında Kullanılmama Durumu”, “Teknolojinin Eğitim Yaşamına Etkileri” ile “Teknolojik Araçların Nasıl Kullanılacağına Bilinmesi” ve “Teknolojik Araçların Değerlendirilmesi” şeklindedir. Bu bağlamda eğitiminde teknoloji kullanımını gerekli ve önemli bulan, bu faaliyetlerin öğretim çıktılarına katkı sağlayacağı, hem öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına hem de hizmet içi eğitim bünyesinde öğretmenlere teknoloji kullanımı hakkında eğitimler verilmesi gerektiği yönünde olumlu tutuma sahip olan matematik öğretmenlerinin eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik özgüvenlerinin daha yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir. Nitekim araştırmada oluşturulmuş olan basit regresyon modeli doğrultusunda TYTÖ'nün TPAB ÖGÖ'nün anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuca varılmış olması da bu çıkarımla örtüşmektedir. Bu yönüyle birçok çalışmada TYT'nin teknoloji entegrasyon sürecinin etkili bir yordayıcısı olduğunun (Farjon, Smits & Voogt, 2019) ve TPAB yeterliliklerinin yordanmasına ve geliştirilmesine olumlu etkisi bulunduğu anlaşılmış olması varılan sonuçları destekler niteliktedir (Albayrak Sarı ve diğerleri, 2016; Atabek, 2020; Buabeng-Andoh, 2012; Çelik & Yeşilyurt, 2013; Kalemoglu-Varol, 2015; Yulisman ve diğerleri., 2019).

Araştırmada elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde matematik öğretmenlerinin TPAB ÖGÖ puanlarının TYTÖ puanları aracılığıyla tahmin edilmesi için;

$$TPAB \text{ ÖGÖ} = 33.537 + 0.960 \times TYTÖ$$

basit regresyon denkleminin kullanılabilirliği sonucuna varılmaktadır.

Matematik öğretmenlerinin TYTÖ'nün genelinden ve faktörlerinden aldıkları puanlar ele alındığında TYT'lerinin “olumlu” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, katılımcıları öğretmen (Çakır & Oktay, 2013; Üstün & Akman, 2015) veya öğretmen adayı olan (Birkollu ve diğerleri., 2017; Kayalar,

2018; Paşa ve diğerleri., 2015) birçok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte matematik öğretmenlerinin TPAB ÖGÖ ile TPAB, TAB ve TB bileşenlerine ait ortalamaları dikkate alındığında özgüvenlerinin “orta düzeyde” olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç Karataş ve Aslan-Tutak (2017)’nin çalışmalarındaki ortaöğretim matematik öğretmenlerinin TPAB’lerinin orta düzeyde olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Öte yandan bu sonuç katılımcıların TPAB özgüvenlerinin “yüksek” olduğu yönünde bulguları olan, öğretmen (Saltan & Arslan, 2017) ve öğretmen adaylarının (Bozkurt, 2016; Köseoğlu, 2012; Sancar-Tokmak, Yavuz-Konukman & Yanpar-Yelken, 2013; Tuysuz, 2014) yer aldığı çeşitli çalışmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile özgüvenleri arasındaki ilişki dikkate alındığında öğretmenlere hem tutum hem de özgüvenlerini arttırabilecek düzeyde hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir. Fakat bu noktada düzenlenecek olana hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sadece teknik boyutta kalmasından, matematik öğretmenlerine yalnızca teknolojik araçların nasıl kullanılacağına eğitiminin verilmesinden kaçınılmalıdır. Çünkü bu şekilde düzenlenmiş hizmet içi eğitim faaliyetlerinin katılımcıların teknoloji kullanımına yönelik kaygı veya önyargılarının giderilmesinde yetersiz kaldığı birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Demirer & Dikmen, 2018; Erbil & Kocabaş 2019; Keleş ve diğerleri, 2013; Keleş & Turan 2015; Yılmaz 2018). Bu bağlamda düzenlenecek olan eğitimlerde matematik öğretmenlerinin teknolojik, pedagojik ve matematik alan bilgisi gereksinimlerinin dikkate alınması faydalı olabilir. Ayrıca bu eğitimlerde öğretmenlerin öğrencilerini de sürece dahil edebilecekleri çeşitli teknolojik araçlar ve matematik öğretiminde kullanabilecekleri Dinamik Geometri Yazılımları (GeoGebra vb.) veya Bilgisayar Cebiri Sistemleri (Mathematica vb.) gibi yazılımlar hakkında uygulamalı eğitimler verilebilir. Bu sayede öğretmenlerin, öğrencilerin de teknolojik araçlarla etkileşime girebildiği sınıf uygulamaları gerçekleştirmeleri sağlanabilir. Nitekim daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda Bilgisayar Cebiri Sistemleri ile matematik öğretiminin gerçekleştirilmesi hakkında hizmet içi eğitimi alan matematik öğretmenlerinin derslerinde teknoloji entegrasyonunu daha üst düzeylerde gerçekleştirerek öğrencilerinin de aktif olarak teknolojik araçlarla etkileşime girdiği sınıf uygulamaları gerçekleştirdiklerinin anlaşılması bu öneriyi destekler niteliktedir (Ardıç & İşleyen, 2017a,b).

Araştırmanın sonuçları bir ildeki 22 farklı lisede görev yapmakta olan 57 matematik öğretmeninden elde edilen bulgularla sınırlıdır. Bu bağlamda daha genellenebilir sonuçlar elde etmek için daha geniş katılımlı benzer çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

## 5. KAYNAKÇA



- Albayrak Sari, A., Canbazoglu Bilici, S., Baran, E. & Ozbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Ardıç, M. A. (2021a). Examination of Turkish mathematics teachers technology integration levels and their self-confidence in TPACK. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. Yayınlanacak.
- Ardıç, M. A. (2021b). Opinions and attitudes of secondary school mathematics teachers towards technology. *Participatory Educational Research*, 8(3), 136-155.
- Ardıç, M. A. & İşleyen, T. (2017a). Secondary school mathematics teachers' and students' views on computer assisted mathematics instruction in Turkey: Mathematica example. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 46-64.

- Ardıç, M. A. & İşleyen, T. (2017b). High school mathematics teachers' levels of achieving technology integration and in-class reflections: The case of Mathematica. *Universal Journal of Educational Research*, 5(n12B), 1-17.
- Atabek, O. (2020). Associations between Emotional States, Self-Efficacy for and Attitude towards Using Educational Technology. *International Journal of Progressive Education*, 16(2), 175-194.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baran, E. & Canbazoğlu Bilici, S. (2015). Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) üzerine alanyazın incelemesi: Türkiye örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 15-32.
- Birkollu, S. S., Yucesoy, Y., Baglama, B. & Kanbul, S. (2017). Investigating the attitudes of pre-service teachers towards technology based on various variables. *TEM Journal*, 6(3), 578.
- Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 153-167.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1), 136-155.
- Çakır, R. & Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- Çelik, V. & Yesilyurt, E. (2013). Attitudes to technology, perceived computer self-efficacy and computer anxiety as predictors of computer supported education. *Computers & Education*, 60(1), 148-158.
- Demirer, V. & Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 17(1).
- Dikmen, C. & Demirer, V. (2016). Türkiye'de teknolojik pedagojik alan bilgisi üzerine 2009-2013 yılları arasında yapılan çalışmalardaki eğilimler. *Turkish Journal of Education*, 5(1), 33-46.
- Erbil, D. G. & Kocabaş, A. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Tersine Çevrilmiş Sınıf ve İşbirlikli Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *Ilkogretim Online*, 18(1).
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, 47(4), 47-61.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423-435.
- Farjon, D., Smits, A. & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93.
- Fletcher, J.D., (2003., Does this stuff work? A review of technology used to teach. TeachKnowLogia, Knowledge Enterprise, Inc.
- Göktas, Y., Gedik, N. & Baydas, O. (2013). Enablers and barriers to the use of ICT in primary schools in Turkey: A comparative study of 2005-2011. *Computers & Education*, 68, 211-222.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, Special Issue on TPACK, 53(5), 70-79.
- Groff, J. & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Journal*, 16(1), 21-46.
- Jenkins, D. G. & Quintana-Ascencio, P. F. (2020). A solution to minimum sample size for regressions. *PloS one*, 15(2), 1-15.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). Yeni insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015). Analysis of technological pedagogical content knowledge studies in Turkey: A Meta-Synthesis Study. *Education & Science*, 40(178), 103-122.
- Kalemoğlu-Varol, Y. (2015). Predictive power of prospective physical education teachers' attitudes towards educational technologies for their technological pedagogical content knowledge. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 7-19.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi (28. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, F. İ. & Aslan-Tutak, F. (2017). lise matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve teknolojiyi bütünleştirme öz-yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Kayalar, M. T. (2018). Examining pre-service teachers' attitudes and interests in technology in terms of various variables. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2753-2760.
- Keleş, E. & Turan, E. (2015). Öğretmenlerin fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 17-28.
- Keleş, E., Öksüz, B. D. & Bahçekapılı, T. (2013). Teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri: fatih projesi örneği. *Gaziantep Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 353-366
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49, 740-762.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koseoglu, P. (2012). Hacettepe University prospective biology teachers' self-confidence in terms of technological pedagogical content. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 931-934.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9 - 12. sınıflar) öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 8(6), 1017-1054.
- Oskamp, S. & Schultz, P. W. (2005). Attitudes and Opinions. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ottenbreit-Leftwich, A., Liao, J. Y. C., Sadik, O., & Ertmer, P. (2018). Evolution of teachers' technology integration knowledge, beliefs, and practices: How can we support beginning teachers use of technology?. *Journal of Research on Technology in Education*, 50(4), 282-304.
- Önal, N. & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 117-131.
- Paşa, S., Bolat, Y. & Karataş, F. (2015). Changes of the chemistry teacher candidates' attitudes towards and views about information and communication technologies: Chembiodraw application. *Journal of Computer and Education Research*, 3(6), 71-98.
- Saltan, F. & Arslan, K. (2017). A comparison of in-service and pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge self-confidence. *Cogent Education*, 4(1), 1311501.
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz-Konokman, G. & Yanpar-Yelken, T. (2013). Mersin Üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6. Edt.)*. Boston, MA: Pearson.
- Timur, B. & Taşar, M.F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkiye'ye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 10(2), 839-856.

- Tuysuz, C. (2014). Determination of pre-service teachers' self-confidence levels towards technology subdimension of technological pedagogical content knowledge. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 34-41.
- Üstün, A. & Akman, E. (2015). Private school teachers' attitudes and ideas about the utilization of technological tools in education (the example of Samsun province). *Journal of Educational Science*, 3(4), 94-103.
- Voogt, J., Fisser, P., Pareja-Roblin, N., Tondeur, J., & Braak, J. (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 109-121.
- Wu, Y. T. (2013). Research trends in technological pedagogical content knowledge (TPACK) research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011. *British Journal of Educational Technology*, 44 (3), 73-76.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 4(1), 17-25.
- Yılmaz, E. (2018). Fizik öğretmenlerinin öğretimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 27-37.
- Yulisman, H., Widodo, A., Riandi, R., & Nurina, C. I. E. (2019). Moderated effect of teachers' attitudes to the contribution of technology competencies on TPACK. *Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia*, 5(2), 185-196.

## Saros Körfezi'nin Lise Coğrafya Eğitimi Gezi Faaliyetinde Kullanılabilirlik Potansiyeli

Rüştü ILGAR<sup>1</sup> , Cemal KORKUT<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> (Sorumlu yazar) Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Coğrafya Eğitimi ABD, [ilgar@gmail.com](mailto:ilgar@gmail.com),  
ORCID ID: 0000-0002-4981-7324

<sup>2</sup> Okul Müdürü, Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesi, [cemalkrkt@hotmail.com](mailto:cemalkrkt@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0003-1391-7144

Makale Bilgisi	ÖZET
<b>Geliş Tarihi:</b> 16.05.2021	<p>Bu çalışmada; Saros Körfezi'nin beşeri ve fiziki özelliklerinin ülkemizde okutulan coğrafya öğretim programları içerisinde bulunan konular kapsamında çevre eğitimi kapsamınca gezi faaliyetlerinde kullanılabilirliği ele alınmıştır. Bu bağlamda Saros Körfezinin doğrultu atımlı faylar tarafından meydana getirildiği belirlenmiştir. Körfez'de endemik 6 takson ve 30 balık türü olduğu belirlenmiştir. Körfezin 5, 20 ve 50 m derinliklerinde su sıcaklığının düştüğü belirlenmiş ve bu durumun akıntılara neden olduğu tespit edilmiştir. Körfezin çevresinde 13 adet yaz turizmi amacıyla kullanılan ve ikincil konut adı verilen yerleşmelerin olduğu tespit edilmiştir. Körfez kıyılarında bulunan 7 bölgenin dalış turizmi için uygun olduğu belirlenmiştir. Ortaöğretim coğrafya programında çevre eğitiminde kullanılabilirlik 17 adet konu bulunduğu tespit edilmiştir. Körfezin Kuzey ve Güney kesimlerinde doğal sit alanı ve milli parkların fazla olmasından dolayı birçok yönden sınırlı kaldığı saptanmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak; orta öğretimde çevre eğitimine önemine gerekli önemin verilmesi, yapılacak çalışmaların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenmeli ve Coğrafya öğretmenlerinin bu konuda daha bilinçli ve uygulamalı faaliyetlerde bulunmaları gerektiği önerilmiştir.</p>
<b>Kabul Tarihi:</b> 20.09.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	
<b>Anahtar Sözcükler:</b> Saros Körfezi, coğrafya eğitimi, gezi gözlem, orta öğretim.	

## Usability Potential of Saros Bay in High School Geography Education Travel Activity

Article Information	ABSTRACT
<b>Received:</b> 16.05.2021	<p>In this study, human and physical geographical conditions of Saros Bay are evaluate for travel activity capacity in environmental education by the scope of the topics in geography. In this context, it has been determined that the Saros Bay was formed by direct leap faults. There are 6 taxa endemic in addition 30 species of fish in The Bay 5, 20 and 50 meters deep in the Bay, the water temperature drop was determined in terms in welded of currents. It was determined that here were 13 settlements in the vicinity in The Bay which were used for summer tourism in other words called secondary housing. 7 area throughout The Bay coast have been determined to be suitable for dive tourism. It has been determined that there are 17 subject that can be used in environmental education in secondary education geography program. Due to the large number of natural sites decides of caused national parks in The Northern and Southern parts of The Bay. It has been determined that it stayed limited in many ways. In the research the screening method, which is a qualitative data collection method, was used. As a result, environmental education in secondary education should be given the necessary importance, the Ministry of National Education should support studies and geography teachers should engage in more conscious and practical activities on this subject. .</p>
<b>Accepted:</b> 20.09.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	
<b>Keywords:</b> Saros Bay, geography education, sightseeing observation, secondary education	

**Kaynakça Gösterimi:** Ilgar, R. & Korkut, C. (2021). Saros Körfezi'nin lise coğrafya eğitimi gezi faaliyetinde kullanılabilirlik potansiyeli. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 252-262.

**Citation Information:** Ilgar, R. & Korkut, C. (2021). Usability potential of Saros Bay in high school geography education travel activity. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 252-262.

## 1. GİRİŞ

Denizin karaya doğru sokulmuş büyük ve derin girintileri körfez olarak tanımlanmaktadır (İzbrak, 1964). Körfezlerin meydana gelmesinde tektonik ve epirojenik faaliyetlerin çok büyük rolü bulunur. Gerilme sisteminin bulunduğu yerlerde dağlar kıyıya dik bir şekilde uzanması ve bu tip kıyılarda girintiler ve çıkıntılar çok fazla olmaktadır. Bu durumda deniz suları iç taraflara ilerleyerek körfezleri oluşturmaktadır. Körfezler birçok canlı türüne ev sahipliği yaptığından, çok zengin ekolojik bir yapıları bulunmaktadır. Bu durum körfezler bulunduğu bölgelerde turizm gelişmesine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda körfezler limanların kurulup gemilerin barınması için çok uygun yerlerdir. Bu nedenle körfezlerin bulunduğu yerlerde ulaşım ve ticaret faaliyetlerinin geliştiği görülmüştür. Bu sayede körfezler bulunduğu yerin kalkınmasında önemli katkı sağlamaktadır.

Dünya üzerinde bulunan ekolojik önemi olan körfezlerden bir tanesi olan Saros Körfezi, Ege Denizi'nin Kuzeyinde konumlanmıştır. Yapılan çalışmalar Saros Körfezi'nde turizm faaliyetlerinin geliştiğini belirtmektedir (Yaşar, 2010; Yılmaz, 2006). Akdeniz'in Kirliliğe Karşı Korunması Sözleşmesi'nin taraf ülkelere getirdiği bir yükümlülük gereği ülkemiz ve dünya ölçeğinde ekolojik öneme sahip ancak sanayi, turizm ve yapılaşma gibi baskılar nedeniyle bozulma veya yok olma riski altında oldukları için Bakanlar Kurulu Kararı ile özel koruma altına alınan alanlardır. Bu kanun kapsamında Türkiye'de 1134 kıyı şeridi özel çevre koruma bölgesi ilan edilmiştir. Saros Körfezi bu karar kapsamında 2015 yılında koruma altına alınmış körfezlerden bir tanesidir.

Coğrafya bilimini insan ve mekân arasındaki ilişkileri inceleyen bir sentez bilimidir. Coğrafyada esas olan insan faaliyetleri ve ortamda yapmış oldukları etkilerinin bilinmesi açısından ele alındığında konu itibariyle coğrafya dersi hem beşeri ve hem fiziki alanda uygulamaya dönük olan bir sosyal bilim dersidir. Çalışma sahası laboratuvarı, uygulama alanı ekosistemler ve/veya doğadır. Aynı zamanda tüm gezegen, yıldız ve galaksileri kapsayan evren ile bu mekân genişletilmektedir. Öğrenciler başarıda kaliteyi artırmak ve öğrenmeyi kalıcı kılmak için öğretim materyalinin bulunduğu yere yönelik, gezi gözlem yapma gerçekleştirerek, bu materyallerin bulunduğu alanda çalışma imkanına sahip olmaktadırlar (Küçükahmet, 1998:76). Dolayısıyla öğrencilerin, doğal ve beşeri ortama yönelik çalışmalara katılmaları (Kızılcıoğlu & Taş, 2007). 21. yüzyıldaki yeni teknolojik gelişmelerle birlikte, coğrafya öğretiminin amaçlarının gerçekleşmesi yeni ve daha geniş ufuklara erişmeleri (Üçışık & Sekin, 2001) için gezi gözlem metodu oldukça önemlidir.

Coğrafyanın çalışma alanı olan coğrafi mekânların incelenmesine yönelik gerçekleştirilen arazi çalışması niteliğindeki gezi gözlem faaliyetleri, sınıf ortamında yürütülen klasik bir öğretim yöntemine göre oldukça başarılıdır. Yapılmış deneysel bir çalışmadaki sonuçlara göre; kontrol ve deney gruplarının başarı durumları, "gezi ve gözlem yöntemi" ile dersin işlendiği, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Coğrafya eğitiminde gezi gözlem metoduyla yapılan eğitim ve öğretimin, klasik yöntemle göre (sınıf ortamında soru- cevap veya düz anlatım yöntemi) daha başarılı olduğu görülmektedir (Özgen, 2011).

Bu çalışmanın amacı coğrafya eğitiminde Saros Körfezi'nin fiziksel ve beşeri özelliklerini bağlı, gezi-gözlem faaliyetlerinin kullanılabilirliğini belirtmektir. Aynı zamanda bağlantılı eğitim konularında arazi çalışmalarına zemin hazırlamaktır. Saros Körfezi'nde daha önce bu içerikte bir çalışmanın yapılmamış olması, bundan sonra yapılacak araştırmalara da bir veri tabanı oluşturması amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi şeklinde yürütülmüştür. Çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2015). Taramada (survey) güçlüğün sezilmesi, problemin tanımlanması, gözlemlenebilir sınıyıcıların belirlenmesi ve değerlendirme ağırlıklı nitel veri toplama şekilde aktif ve pasif gözlemler gerçekleştirilmiştir. Saros Körfezi, Ege Denizi'nin Kuzeyinde konumlanmış, Güneyinde Gelibolu yarımadasına, Kuzeyinde Trakya kıyılarına 60 km sokulum yapmış üçgen biçimde bir girinti şeklinde körfezdir. Büyük kemikli burnu ile Boztepe burunları arasında kalan deniz alanını kapsamaktadır (Şekil 1). Genel konum itibariyle 40° 35' - 40° 45' Kuzey enlemleri ile 26° 21' - 26° 44' doğu boylamları arasında yer almaktadır (Türksoy ve diğ., 2017). Saros Körfezi'nin Kuzey kesimini Edirne'nin Keşan ve Enez ilçeleri, Güneydoğusunu ise Çanakkale İlinin Gelibolu ve Eceabat ilçeleri çevrelemektedir. Ege'nin Kuzey Ege Havzasını oluşturmaktadır. Körfezin Antik Çağdaki ismi Melas Kolpos'dur. Körfez Trakya topraklarını Ege Denizindeki kıyılarını temsil etmektedir. Körfezin ağız kısmı Lemnos Havzası ile birleşmektedir. Bu nedenle körfezin en derin yeri ağız kısmında olup 695 metredir. Körfezin ortalama derinliği 350 metre civarındadır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014; Yaşar, 2011; Türksoy ve diğ., 2017).



Şekil 1. Araştırma Alanı Lokasyon Haritası (Ilgar, 2018a)

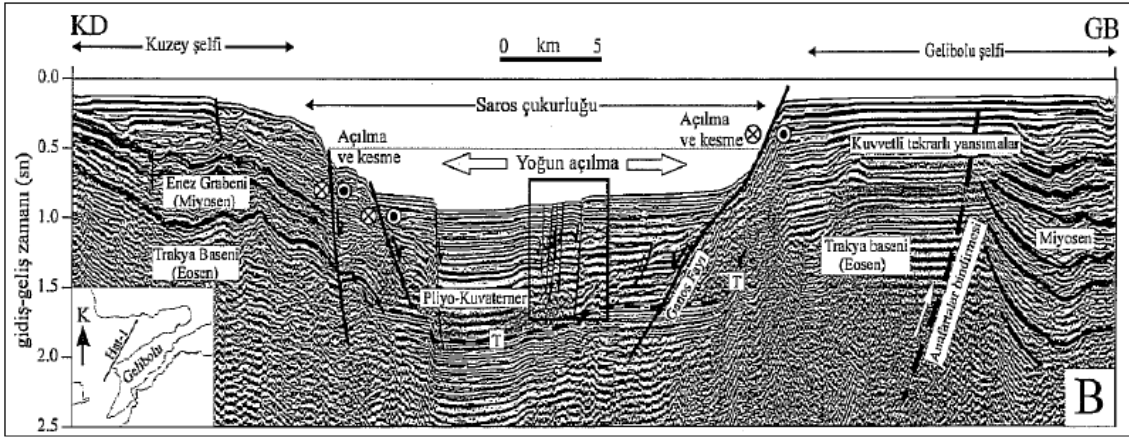
Eğitimde kullanılabilirliği açısından değerlendirme yapmak ve Coğrafya eğitiminde gözlemlenebilir sınıyıcıların belirlenmesi ve derleme ağırlıklı problem çözme yoluna gidilmiştir.



### 3. BULGULAR

#### 3.1. Saros Körfezi'nin Fiziksel Özellikleri

Saros Körfezi asimetrik bir tabana sahip grabendir. Marmara Denizini geçip Bingöl'ün Karlıova ilçesinde son bulan Kuzey Anadolu Fay Hattı körfezin oluşumunda etkili olmuştur. Kuzey Anadolu Fay Hattı Marmara bölgesine ulaştığında Kuzey-Doğu (KD) ve Güney-Batı (GB) yönünde birden çok kollara ayrılmaktadır. Aynı zamanda Anadolu bloğunu, Afrika ve Arap levhaları Güney kesiminde sıkıştırırken bu sıkışmayı Kuzey kesimde Avrasya levhası karşılamaktadır. Bu sistem Anadolu'nun batıya doğru ilerlemesine ve batıda bir gerilme sisteminin oluşmasına neden olmaktadır. Geçmiş dönemde (Miyosen) Semadirek ve Ganos Yükselimi Antiklinal yapıları, Saros ve Enes grabenleri Senklinal yapıları oluşturmaktadır. Geç miyosen döneminde Kuzey Anadolu Fay Hattının KD-GB yönünde kollara ayrılması ve batı da Kuzey-Güney yönlü bir gerilmenin olması nedeni ile doğrultu atılımlı faylar etkili olmuştur. Bu nedenle Trakya havzası açılarak Saros Körfezi'ni oluşturmuştur. Çalışma alanında Semadirek yükselimi, Ganos yükselimi, Saros Grabeni ve Enes grabenleri bulunmaktadır (Şekil 2). Körfezin Güney kıyılarının (Gelibolu ve Biga) KD-GB doğrultulu uzanışı Kuzey Anadolu Fay Hattının Güney-Batı yönelimli olduğunun kanıtıdır (Çağatay ve diğ., 1997; Anonim, 2014; Saner, 1985).



Şekil 2. Saros Körfezi Taban Morfolojisi (Anonim, 2014).

Saros Körfezi'nin Kuzeybatı kesiminde, Meriç Nehrinin getirdiği alüvyonlar sayesinde Meriç deltası oluşmuştur. Ova'nın kıyı kesimlerinde birden çok Lagün gölleri yer almaktadır. Ovanın en batısında Dalyan Lagünü, Dalyan Lagününün doğusunda Bücürmene Lagünü ve devamında Taşaltı Lagünü, Erikli Lagünü ve Tuzla Lagünü bulunmaktadır. Enez'in doğusunda Hisarlıdağ bulunmaktadır. Körfezin daralan doğu ucunda Kavak deresi ve Kavak deresi tarafından getirilen alüvyonlar ile bir delta ovası (Evreşe) oluşmuştur. Aynı zamanda bu delta üzerinde Yılanlı lagün adlı bir göl meydana gelmiştir. Körfezin Kuzeybatısında Kuru Dağı, Kuzeydoğusunda ise Ganos (Işıklar) Dağı bulunmaktadır. Çalışma alanında en fazla yükseltiyi Hızır İlyas Tepesi (371 m) oluşturmaktadır (Erol ve Sezer, 1993). Körfeze Gelibolu yarımadasından akan nehir bulunmamaktadır. Saros Körfezi'nin Güney kesiminde alçak plajlı kıyılar ve denizel taraçalar yer alırken, bu görüntü Bakla burnu ile kesintiye uğramaktadır. Bu burundan itibaren falezli yüksek kıyı görülür fakat koylar bu görüntüyü bozmaktadır. Körfezin su altı topoğrafyası Güney ve Kuzey kesiminde farklılık göstermektedir. Körfezin Kuzeyinde 10 km genişliği bulan ve derinliği 90 m

geçmeyen bir shelf alanı bulunmaktadır. Shelf alanından sonra dik bir eğimle derinlik artmakta ve düzensiz bir topografya görülmektedir. Fakat körfezin Güney kesiminde bu özellikler görülmemektedir. Güneyde Kuzey Anadolu Fay hattının etkisiyle Ganos Fayı etkili olmaktadır. Bu nedenle derinlik kıyıdan itibaren bir anda düşmektedir. Aynı zamanda Güney kesiminin doğusunda fay dikliği nedeni ile yüksek kıyılar bulunmaktadır (Anonim, 2014; Ardel, 1957; Çağatay ve diğ., 1997; Özşahin, 2014; Saner, 1985; Yaşar, 2011). Saros Körfezi'nin Kuzey ve Güney kesiminde önemli liman ve dalış yerleri bulunmaktadır. Kuzey kesiminde Asker Taşı, Toplar Burnu, Minare Kayalığı, Kiremitlik, İbrice Limanı ve Üç Adalar bulunmaktadır. Güney kesiminde ise Despot kayalıkları, Kömür limanı, Minnoş adası ve Bebek kayalıkları bulunmaktadır (Yaşar, 2011:40-48). Saros Körfezi bulunduğu konum itibarı ile Akdeniz iklim kuşağına girmektedir. Fakat Kuzey kesiminde Karadeniz iklimi görülmesi yöreyi etkilemektedir. Çalışma alanında daha çok geçiş iklimi olan, Marmara iklimi görülmektedir. Başka bir deyişle kışları Akdeniz iklimi kadar ılık, yazları ise Karadeniz iklimi kadar yağışlı değildir. Saros Körfezi'nin Güney kesimini oluşturan Gelibolu yarımadası, Çanakkale ilinin idari sınırları içerisinde yer almaktadır. Çanakkale ilinin yaz ayları sıcaklık değeri 20-34 °C arası olup, ortalama sıcaklık değeri ise 11,3°C'dir. Toplam yağış miktarı 616 mm olduğu belirlenmiştir. En fazla yağış Aralık ayında, En az yağış ise Ağustos ayında düşmüştür. İlde hakim Rüzgar yönü Kuzey ve Kuzeydoğu yönlüdür. Maksimum rüzgar hızı 139,3 km/sa olup, ortalama rüzgar hızı ise 3,9 km/sa'dir (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014).

Körfezin Kuzey ve Kuzeydoğusuna dökülen Meriç ve Kavak ırmakları körfezde delta oluşumuna neden olmuştur. Bu delta alanlarında oluşan toprak tipi alüvyal topraklar veya yeni toprak sınıflandırılmasına göre entisoller adı verilmektedir. Körfezin geniş kıyı alanlarında kumullar ve tuzlu topraklar (halomorfik) bulunmaktadır. Körfezin çevresinde yumuşak kireçtaşı üzerinde oluşmuş rendzina adı verilen toprak tipi bulunmaktadır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2015).

Bitki örtüsü üzerinde en önemli etken iklimdir. İklim sıcaklık, basınç, yağış, rüzgarlar ve nem gibi elemanları bulunmaktadır. Yukarıda verilen iklim bilgileri bütünüyle Çalışma alanında bulunan bitki örtüsü üzerinde en önemli etkenlerdir. Çalışma alanında sıcaklıklar sıfırın altına inmediği için bitki örtüsü üzerinde etkisi çok azdır. Bitki örtüsü üzerinde etkili olan en önemli iklim faktörü yağıştır. Alanın Kuzey kesiminde yer alan Kuru Dağının üst kesiminde kserofit ailesinden olan kızılçam bulunmaktadır. Kıyı kesimini ise Maki bitki örtüsü oluşturmaktadır. Bunun sebebinin yağış azalmasından kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Çalışma alanının Güney kesiminde bulunan Ganos Dağının Kuzey kesiminin yıllık yağış miktarı fazla olduğu için çok sıkı bitki örtüsü gelişmiştir. Bu alanda meşe, gürgen ve palamut yetişen bazı ağaç türleridir. Genel olarak kıyı bölgelerinde Akdeniz iklim tipine ait maki bitki toplulukları görülmektedir (Dönmez, 1967). Çalışma alanında endemik 6 takson tespit edilmiştir. Bu taksonlar: *Scabiosa reuteriana* (Efeuyuz otu), *Componula iyrata* subsp (Memek), *Iyrata*, *Balota nigra* Subsp *otolica* (Girip otu), *Fritillaria bithynica* (Deli lale), *Crocus conidus* (Akçiğdem)'dir.

Saros Körfezi canlı çeşitliliğine yönelik araştırmacılar tarafından körfezin balık faunası ile ilgili 21 familyaya ait 30 tür tespit edilmiştir. Bu türler içinde 3 tanesi kıkırdaklı, 27 tanesi ise kemikli balıktır (Cengiz, İşmen, Özekinci ve Öztekin, 2011). İşmen ve diğ. (2007) tarafından Saros Körfezi'ndeki balık faunası üzerine yapılan çalışmada, 3 sınıfa ait 22 takım, 59 familyaya ait 124 tür tanımlanmıştır. Bunlar arasında 15 familyaya ait 28 tür kıkırdaklı, 44 familyaya ait 96 tür ise kemikli balıktır. Belirlenen 124 türün 107 adedi Atlanto-Mediterranean, 12 adedi kozmopolit, 5 adedi ise Akdeniz havzası için endemik türlerdir. Endemik balık türleri; *Callionymus fasciatus*, *Gadiculus argenteus*, *Ophidion rochei*, *Raja radula*'dır. Kozmopolit balıklar ise; *Carcharias taurus*, *Hexanchus griseus*, *Heptranchias perlo*, *Hoplostethus*

mediterraneus, *Lepidopus caudatus*, *Macroramphosus scolopax*, *Raja clavata*, *Raja miraletus*, *Scomber japonicus* (kolyoz), *Squalus acanthias* (mahmuzlu camgöz), *Squalus blainville*, *Zeus faber*'dir.

Sıcaklık ve yoğunluk değişimleri akıntıları direkt etkilemektedir. Böylece bölgesel olarak yoğunluk farkları oluşur ve akıntılara neden olur. Bu tip akıntılara termohalin akıntılar denilmektedir (Fiziksel Oşinografi; 2006). Akdeniz'in tuzluluk ve sıcaklık bakımında farklı olan suları Saros Körfezi'ne doğru bir akıntı sistemi oluşturmaktadır. Aynı zamanda körfezin Kuzeydoğu ucundan giriş yapan kavak nehri oksijence bol soğuk sular getirmektedir. Tüm bu süreçler göz önüne alındığında körfezin Güney kesiminde 1-2 m derinlikte soğuk ve tuzlu su kütlesi bulunmuştur. Orta hatta 5 m derinlikte sıcak ve az tuzlu bir su kütlesi var olduğu belirtilmiştir. 7-8 m derinlikte su sıcaklığı düşük, 10 m derinlikte sular sıcaktır. 20 ve 50 m derinlikte su sıcaklığı düşmektedir. Bu ana katmanlarda görülen sıcaklık değişimleri Akdeniz'den körfeze giren suları temsil etmektedir. Körfezde görülen bu koşullar akıntuların yönelimini değiştirmektedir. 2 m derinlikte görülen koşullar Güneyden-Kuzeye doğru bir akıntı oluşturmaktadır. 10 m derinlikte ki koşullar sayesinde akıntı körfez dışına yani batıya yönelmektedir. 50 m derinlikte görülen koşullar Güneye doğru bir akıntıya sebep olmaktadır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014). Yüzeyde açığa doğru yönelen su kütesinin yerini alt tabakadan gelen tuzlu ve soğuk olan su doldurmaktadır. Bu mekanizma Upwelling (dipteki soğuk deniz suyunun üst tabakaya dikey olarak çıkması) akıntularına neden olmaktadır. Bu nedenle körfez şubat, nisan ve temmuz aylarının 15. veya 18. günü başlayıp 25.veya 28. günü sona eren akıntılar tarafından sürekli temizlenmektedir. Körfez Akdeniz'in Kirliliğe Karşı Korunması Sözleşmesi'nin taraf ülkelere getirdiği bir yükümlülük gereği ülkemiz ve dünya ölçeğinde ekolojik öneme haiz ancak sanayi, turizm ve yapılaşma gibi baskılar nedeniyle bozulma veya yok olma riski altında oldukları için Bakanlar Kurulu Kararı ile özel koruma altına alınan alanlardır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014). Saros Körfezi bu karar kapsamında koruma altına alınmıştır.

### **3.2. Saros Körfezinin Beşeri Özellikleri**

Saros Körfezi'nin Kuzey kesimi Edirne ilinin Enez ve Keşan ilçeleri, Güney kesimi ise Çanakkale ilinin Gelibolu İlçesi sınırları içerisinde yer almaktadır. Toplam yüzölçümü 41630 ha olan körfezin % 40 koruma altındadır. Alandaki sürekli yerleşim yerleri iç kesimlerde bulunmaktadır. Körfezin Kuzeybatı kesiminde Karaincirli, Vakıf, Büyükevren, Gülçavuş ve Sultaniçe adlı köy yerleşmeleri bulunmaktadır (Yılmaz ve Serbest, 2005). Körfezin Kuzeydoğu kesimde Sazlıdere, Gökçetepe, Erikli, Mecidiye, Danışment ve Yayla adlı köy yerleşmeleri bulunmaktadır. Körfezin Güneydoğu kesiminde Adilhan, Güneyli, Kocaçeşme, Ocaklı, Yeniköy, Bolayır ve Koruköy adlı köy yerleşimleri bulunmaktadır. Bu yerleşmeler genellikle kıyıdan 3-7 km arasında uzaklıkta kurulmuşlardır. Körfezin kıyı kesiminde ikincil konut adı verilen ve yaz mevsiminde turizm amaçlı kullanmak için konutlar yapılmıştır. Bu konutlar Adilhan (200), Karaincirli (160), Erikli (4270), Vakıf (140), Büyükevren (750), Gülçavuş (960), Sultaniçe (1740), Sazlıdere (128), Gökçetepe (398), Mecidiye (3646) ve Yayla (3100) adet bulunmaktadır (Yılmaz, 2006). Bu konutlar yaz mevsiminde Çalışma alanında nüfusunu arttırmaktadır. Aynı zamanda bu konutların atıkları kanalizasyon alt yapısı bulunmadığı için körfeze verilmektedir. Böylece bu atıklar körfezde kirliliğe neden olmaktadır. Körfezin Kuzey kesimine bulunan Enez ilçesinin toplam nüfus miktarı 10,516 kişidir. İlçe'de nüfusun yaş ortalaması 40-45 yaş arasındadır. Turistik bir alan olmasından dolayı yaz mevsiminde İlçenin nüfusu 5000-8000 kişi artmaktadır. Keşan ilçesinin toplam nüfusu 79.716 kişidir. İlçede kadınların yaş ortalaması 37.8, erkeklerin yaş ortalaması 35,5'dur. Körfezin Güney kesiminde bulunan Gelibolu ilçesinin toplam nüfus miktarı 43.886 kişidir. Yaz mevsiminde turizm nedeni ile ilçelerin nüfusları

artmaktadır. Bu ilçelerde başlıca geçim kaynağı tarım ve hayvancılıktır. Çalışma alanında üretilen başlıca tarım ürünleri buğday, arpa, çeltik, yonca, fiğ, ayçiçeği, kavun, karpuz ve domatestir (Türksoy, 2018).

Keşan ilçesinde en çok meyve ve sebze üretimi yapılmaktadır. Enez ilçesinde en çok buğday, ayçiçeği ve çeltik üretilmektedir. Gelibolu ilçesinde en fazla tarım Evreşe ovasında yapılmaktadır. Bu ovada en çok Ayçiçeği ve Buğday yetiştirilmektedir. Aynı zamanda Adilhan, Koruköy ve Ocaklı'da arıcılık faaliyetleri yapılmaktadır. Keşan ilçesinde toplam büyükbaş ve küçükbaş sayısı 10.317 tanedir. Enez ilçesinde ise 13.090 tanedir. Bu alanlarda sardalye, hamsi, istavrit, karagöz, kefal, orkinos, lüfer, çinakop, mercan, mezigit, mırmır, tekir, torik ve kalamar avcılığı yapılmaktadır (Yılmaz ve Serbest, 2005). Enez ve Keşan ilçelerinde yapılan tatlı ve tuzlu su balıkçılığı ile yılda 100 ton üretim yapılmaktadır. Çalışma alanında çok fazla sanayi kuruluşu bulunmamaktadır. Çalışma alanında Enez ilçesinde 1 adet bentonit ocağı, Keşan ilçesinde 1 adet kireçtaşı ocağı bulunmaktadır. Bunların dışında deri ve gıda sektöründen işletmeler bulunmaktadır.

Körfez morfolojik yapısı nedeniyle turizmin cazibe merkezidir. Körfezin kıyılarında bulunan Despot, Kayalıklar, Kömür limanı, Minnoş adası, Minnoş resifleri, Bebek kayalıkları ve Ece koyu su altı dalış turizmi için önemli bir potansiyel oluşturmaktadır. Yukarıda verilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda çalışma alanında çok büyük bir turizm potansiyel bulunmaktadır. Fakat körfezin Kuzey kesiminde doğal sit alanlarını fazla olması ve Yunanistan sınırına yakınlığından dolayı güvenlik önlemleri nedeni ile nüfus ve ekonomik faaliyetler sınırlı tutulmuştur. Aynı zamanda 1915 yılında cereyan eden Çanakkale Savaşı körfezin Güney kesiminde olmuştur. Bu sebeple Tarihi Milli Park ilan edilmiştir. Çalışma alanının Milli Park olarak ilan edilmesi ile nüfus ve ekonomik faaliyetler açısından sınırlı kalmasına neden olmuştur (Yaşar, 2010: Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014).

#### **4. SONUÇ**

9. sınıf Coğrafya ders kitabı "Doğal Sistemler" ünitesi Türkiye'de görülen iklim tipleri konusu kapsamında iklim tipleri, yer şekilleri ve yükseltinin kısa mesafede değişmesi, dağların kıyıya uzanış doğrultusu, eğim ve bakı koşulları nedeniyle kısa mesafelerde çok hızlı değişmektedir. Buna bağlı olarak ana iklim tipleri arasında kalan bazı alanlar geçiş iklimi özelliği göstermektedir. Saros Körfezi ve çevresi Akdeniz ve Karadeniz iklimlerinden etkilendiği için geçiş iklimi özelliği göstermektedir. Bu bağlamda 9. sınıf öğrencileri bu alana götürülerek geçiş iklimi bölgesinin özellikleri gösterilebilir.

9. sınıf Coğrafya ders kitabı "Çevre ve Toplum" ünitesi İnsan-Doğa ilişkileri konusu kapsamında Saros Körfezi'nin Kuzey bölümünde turizm amaçlı yapılmış ikincil konutların, evsel ve katı atıklar sebebi ile çevreye ve körfez sularına verdikleri zararlar 9. Sınıf öğrencileri bu alana getirilerek olumsuz yönde gelişen İnsan-Doğa ilişkisine örnek olarak gösterilebilir ve konu daha kolay anlaşılabilir bir hale getirilebilir.

9. sınıf Coğrafya ders kitabı "Beşeri Sistemler" ünitesi yerleşmelerin yer seçimi ve gelişimini etkileyen beşeri faktörler arasında bulunan ekonomik faaliyetlerin etkisi konusu kapsamında ve 11. sınıf Beşeri Sistemler ünitesi yerleşmelerin özellikleri adlı konu kapsamında, 9. ve 11. sınıf öğrencileri bu alana götürülerek Saros Körfezi'nin Kuzey kesiminde bulunan Enez ilçesinin turizm faaliyetleri sonucu çok gelişmesi bu konu kapsamında örnek gösterilebilir. Aynı zamanda nüfus miktarı, ekonomik faaliyetler ve idari yapı ölçütleri ile belirlenen yerleşme tiplerinden olan kır yerleşmeleri konusu kapsamında, gelişmişlik seviyesi düşük ekonomisi tarıma dayalı olan Saros Körfezi'nin Güney kesiminde bulunan Güneyli,

Kocaçeşme, Ocaklı, Yeniköy, Balayır ve Koruköy örnek verilerek teori olarak öğrenilen bilgi pratiğe dönüştürülür ve daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilebilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal sistemler” ünitesi Türkiye’de iç kuvvetler ve depremler konusu kapsamında Saros Körfezi’nin güney kesiminde bulunan, Saros Körfezi’nden başlayarak Bingöl’e kadar uzanan Kuzey Anadolu Fay hattının etkisi ile oluşmuş Ganos Fayını öğrencileri bu alana getirip örnek gösterilerek faylar konusu daha kolay ve anlaşılabilir bir hale getirilebilir ve yerkabuğunun hareketleri doğrultusunda meydana gelen orojenez süreçleri için Ganos ve Kuru dağları örnek gösterilebilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi dalga ve akıntıların oluşturduğu yeryüzü şekilleri konusunda, Bakla burnundan başlayarak kuzeydoğu istikametine 10. sınıf öğrencileri götürülerek bu alanda oluşan falezler örnek olarak gösterilebilir ve falezler konusu daha kolay bir şekilde anlaşılabilir hale getirilebilir. 10. sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin Kuzeybatısına götürülerek kıyı kordonu, kıyı oku ve lagün oluşum süreçleri konusunda Dalyan ve Erikli lagünleri örnek verilerek daha fazla öğretici olabilir ve Saros Körfezi’nde bulunan Koruköy, Baklaburnu ve Kömür limanları alanlarında bulunan kumsallar örnek verilerek kumsallar konusunu öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmesine yardımcı olabilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi dış kuvvetler konusunda 10. sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin kuzeydoğu bölümüne götürülerek burada akarsuların oluşturduğu yeryüzü şekillerinin çeşitlerini Meriç ırmağı ve Kavak deresinin aşındırma ile oluşturduğu vadi tipleri ve ırmakların biriktirme ile oluşturduğu delta şekli örnek verilerek öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde öğrenmesini sağlayabilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi Türkiye’de başlıca yeryüzü şekilleri ve Türkiye’nin akarsuları konusu kapsamında 10. sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin Kuzeybatısına götürülerek burada bulunan Kuru Dağı ve Kuzeydoğusunda bulunan Ganos Dağı, Kavak deresi ve Meriç Irmağı’nın oluşturduğu delta ovaları, körfezin Kuzey batısında bulunan Dalyan ve Erikli lagünleri, körfezin güneyinde bulunan falezler ve Kuzeyinde bulunan kıyı kordonu, kıyı oku ve lagünler gösterilerek aktif öğrenme gerçekleştirilebilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi Dünya’da ve Türkiye’de topraklar konusu kapsamında körfezin Kuzey ve Güney bölümlerinde Koruköy, Baklaburnu ve Kömür limanlarına 10. sınıf öğrencileri götürülerek bu limanlar arasında yer alan kumul ve tuzlu topraklara örnek gösterilebilir. 10. sınıf öğrencileri körfezin Kuzeydoğusuna götürülerek burada Kavak deresinin oluşturduğu ve Azonal toprak sınıflandırılması içerisinde bulunan delta alanlarında oluşmuş alüvyal topraklar örnek olarak gösterilebilir.

10. sınıf öğrencileri Körfez çevresinin iç kesiminde yer alan İntrazonal toprak sınıflandırılması içerisinde bulunan yumuşak kireçtaşı üzerinde oluşmuş rendzinalar örnek olarak gösterilerek eğitimde kullanılabilir ve kalıcı bir öğrenme sağlanabilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi Dünya’da ve Türkiye’de bitkiler konusu kapsamında 10. sınıf öğrencileri ile körfezin etrafında bir arazi gezisi düzenleyerek burada bulunan çalı formasyonuna ait makiler, Ganos Dağının etrafında bulunan ağaç formasyonuna ait Meşe, Gürgen ve palamut ve endemik türler konusunda çalışma alanında bulunan Efeuyuz, Memek, Gırıp, Deli lale ve Akçiğdem türleri örnek gösterilerek öğrenmede kolaylık sağlanabilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi oluşumlarına göre göller konusu kapsamında 10.sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin kuzey batısına götürülerek burada bulunan Dalyan lagünü, Bücürmene lagünü, Taşaltı lagünü, Erikli lagünü ve Tuzla lagünü kıyı set göllerine örnek olarak

gösterilebilir ve derslerde öğrenilen teorik bilgilerin uygulaması yapılarak öğrenmede kolaylık ve kalıcılık sağlanabilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Beşeri Sistemler” ünitesi Dünya’da ve Türkiye’de nüfusun dağılışına etkileyen beşeri faktörler içerisinde bulunan turizm faaliyetleri konusu kapsamında 10. sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin kuzey kesimine götürülerek burada bulunan turizm faaliyetleri amacıyla yapılmış ve ikincil konutlar olarak adlandırılan Adilhan, Karaincirli, Erikli, Vakıf, Büyükevren, Gülçavuş, Sultaniçe, Sazlıdere, Gökçetepe, Mecidiye ve Yayla gibi yerleşim yerlerindeki konutların nüfusunu yaz aylarında artması gösterilebilir.

10. sınıf Coğrafya ders kitabı “Beşeri Sistemler” ünitesi Ekonomik faaliyetler konusu birincil ekonomik faaliyetler konusu ve 11. sınıf Coğrafya ders kitabı Beşeri sistemler ünitesinin Türkiye’de tarım konusu kapsamında 10. ve 11. sınıf öğrencileri körfezin kuzey kesiminde bulunan Keşan ilçesine götürülerek burada yapılan meyve sebze tarımı ve büyükbaş ve küçükbaş hayvancılık faaliyetleri örnek gösterilebilir. Birincil ekonomik faaliyetler konusu ve Türkiye’de tarım konusu kapsamında 10. ve 11. sınıf öğrencileri Enez ilçesine götürülerek burada yapılan hububat ve yağlık tohumlar tarımı ve tatlı ve tuzlu su balıkçılık faaliyetleri örnek gösterilebilir. Birincil ekonomik faaliyetler konusu ve Türkiye’de tarım konusu kapsamında 10. ve 11. sınıf öğrencileri körfezin Kuzeydoğu kesiminde bulunan Evreşe ovasına götürülerek burada yapılan yağlık tohum tarımı ve güney kesiminde yapılan arıcılık faaliyetleri örnek verilerek konunun daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesi sağlanabilir.

11. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi Biyoçeşitliliği etkileyen faktörler arasında bulunan insan faaliyetleri konusu kapsamında 11. sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin Kuzey kesiminde bulunan turizm faaliyetleri amacıyla yapılmış ve ikincil konutlar olarak adlandırılan Adilhan, Karaincirli, Erikli, Vakıf, Büyükevren, Gülçavuş, Sultaniçe, Sazlıdere, Gökçetepe, Mecidiye ve Yayla adlı yerleşim merkezlerine götürülerek burada bulunan 13 yerleşmedeki 15.222 ikinci konut (Ilgar, 2018b) sadece 1 aylık kullanım için yapılan doğal kaynak harcamalarına ve kentsel olumsuzluklara örnek olarak gösterilebilir.

11. sınıf Coğrafya ders kitabı “Doğal Sistemler” ünitesi akarsu ekosistemleri konusu kapsamında 11. sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin Kuzeyinde yer alan Meriç Irmağı ve Kuzeydoğusunda ki Kavak deresinin bulunduğu alanlara götürülerek bu derelerin taşımış olduğu besin elementlerinden kaynaklı ağız kısmında canlı yaşamının yoğun olduğu bu alanlar örnek verilerek daha kalıcı bir öğrenme sağlanabilecektir.

11. sınıf Coğrafya dersi “Çevre ve Toplum” ünitesi çevre sorunları ve türleri konusu kapsamında 11. sınıf öğrencileri Saros Körfezi’nin Kuzey kesiminde bulunan turizm faaliyetleri amacıyla yapılmış ve ikincil konutlar olarak adlandırılan Adilhan, Karaincirli, Erikli, Vakıf, Büyükevren, Gülçavuş, Sultaniçe, Sazlıdere, Gökçetepe, Mecidiye ve Yayla adlı yerleşim merkezlerine götürülerek burada bulunan konutların evsel ve katı atıkları çevreye ve körfez sularına vermesi ile su ve çevre kirliliğine neden olduğu gösterilebilir ve bu tür konulara örnek verilebilecek düzeydedir.

12. sınıf Coğrafya ders kitabı “Beşeri Sistemler” ünitesi Türkiye turizm konusu kapsamında 12. sınıf öğrencileri körfezin kıyılarında bulunan Despot, Kayalıklar, Kömür limanı, Minnoş Adası, Minnoş resifleri, Bebek kayalıkları ve Ece koyuna götürülerek su altı dalış turizmine örnek olarak gösterilebilir. 12. Sınıf öğrencileri körfezin Kuzeyinde, Enez çevresinde var olan kumsal alanlara götürülerek kıyı turizmi için örnek gösterilebilir.

12. sınıf Coğrafya ders kitabı “Çevre ve Toplum” ünitesi doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı ve çevre sorunları konusu kapsamında 12. sınıf öğrencileri yaz turizmi için kurulan ikincil konut olarak

adlandırılan Adilhan, Karaincirli, Erikli, Vakıf, Büyükevren, Gülçavuş, Sultanıçe, Sazlıdere, Gökçetepe, Mecidiye ve Yayla adlı yerleşim merkezlerine götürülerek burada bulunan konutların atık sularını bilinçsiz bir şekilde körfez sularına bırakması ile körfez sularını kirletip doğal kaynaklara zarar verildiği örnek olarak gösterilebilir.

## 5. TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Saros körfezi barındırdığı endemik 6 takson ve 30 balık türü, 78 deniz bitkisi türü ve 34 sünger türü nedeniyle 2010 yılında Özel Çevre Koruma Bölgesi olarak ilan edilmiştir. Kıyıları jeomorfolojik oluşumları nedeniyle kendine özgü farklı bir yapıya sahiptir. Deniz, akarsu, göl, kıyı ve karasal ekolojik yapıları nedeniyle de ayrıcalıklı bir yapıya sahiptir. Kıyı alanları iklim ve toprak özelliklerinin elverişliliğine bağlı olarak son derece verimli bir yapıya sahiptir. Deniz ekosistemi sadece turizm açısından değil ekonomik olarak balıkçılık açısından oldukça zengindir (özellikle sardalye). Koruma altına alınmaya çalışılan bu eşsiz coğrafi mekan insanoğlunun ekonomik hırsları nedeniyle kaygı verici bir hızla olumsuz etkilenmektedir. Bu alana gerçekleştirilecek gezilerinin öğrencilerin kişisel gelişimine, çevresel duyarlılığına, ülke ve doğa sevgisine olumlu katkılar sunacaktır.

Bu mekana yönelik gerçekleştirilecek gezi gözlem faaliyetleri sınıf ve ünite ekseninde verilmeye çalışılmıştır. Bazı olası olumsuz sınırlayıcıların da dikkate alınması oldukça yararlı olacaktır. Müfredatın esnek olmayışı göz önüne alınarak gezi faaliyetinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu faaliyetleri gerçekleştirirken sezonsal zaman yönetimi, gezi günü zaman yönetimi kadar önemlidir. Çalışma alanına geziyi gerçekleştiren öğretmenin geziye katılan öğrencileri koordine etmesi olası risklerin önüne geçecektir. Çünkü bazı olası olumsuz davranışlar gerçekleşebilir (kişisel tartışma, deniz kazası, trafik kazası, bataklıkta düşme vb). Bu yüzden bu geziye özel kesin ve katı kurallar konulmalıdır. Gezi faaliyeti esnasında Çanakkale Boğazi geçişi olacaksa ulaşım imkânının sınırlılığı ön plana çıkarmaktadır. Gezilerde en önemli sorunlardan bir tanesi olan maddi harcamalar bu alanda biraz daha fazla olma olasılığı gemi geçişi nedeniyle bir diğer sınırlayıcı parametre olarak ön plan çıkacaktır.

### **Yazar Katkı Beyanı:**

**1. Rüştü ILGAR:** Veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

**2. Cemal KORKUT:** Veri toplama, inceleme, yazma ve düzenleme.

## 5. KAYNAKÇA

- Cengiz, Ö., İşmen, A., Özekinci, U. & Öztekin, A. (2011). Saros Körfezi (Kuzey Ege Denizi) balık faunası üzerine bir araştırma, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 011003, s.31-37.
- Çağatay, M. N., Görür, N., Albar, B., Saatçılar, R., Akkök R., Sakınç, M., Yaltrak, C., Yüce, H., Kuşçu, İ. & Keçer, M. (1997). Saros Körfezinin oluşumu, *Kuzey Ege Marmara Denizi ve Dolayının Jeolojisi Deniz Yapılaşmalarındaki Önemi Konferansı*, İTÜ., İstanbul, s. 35-38.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2014). *Saros Körfezi Özel Çevre Koruma Bölgesi Karasal ve Denizel Biyolojik Çeşitliliğin Tespiti Projesi*, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, (2013). *Edirne ili 2012 yılı çevre durum raporu*, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Yayınları. Edirne.
- Erdebil, C., Düzgün, R., Bıçaklı, R., Güzel, Z. & Bozbıyık, E. (2019). 12. sınıf coğrafya ders kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ders Kitabı Dizisi, Ankara.

- Erol, O. & Sezer, F. (1993). Saros Körfezi Kuzey kıyısında ibrice dolaylarının jeomorfolojisi, *Türk Coğrafya Dergisi*, Cilt 0, Sayı 28, s.29-43.
- Erdel, A. (1957). *Trakya'nın jeomorfolojisi*. Erişim <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198978>
- Dönmez, A. (1967). Trakya bitki örtüsünün coğrafi şartları, *Türk Coğrafya Dergisi*, 24-25, 99-157
- Ilgar, R. (2018a). Fauna and flora biodiversity in Saros Bay, *European Geographical Studies*, no.1, pp.3-20
- Ilgar, R., (2018b). İkincil konut turizmi: Saros Körfezi kuzey kıyıları örneği, *Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, TURAN-SAM: TURAN, no.38, pp.136-143
- İşmen, A., Özen, O., Altınağaç, U., Özekinci, U. & Ayaz, A. (2007). Weight-length relationships of 63 fish species in Saros Bay, *Journal of Applied Ichthyology*, 23, 707-708.
- İzbrak, R. (1964). *Coğrafya terimleri sözlüğü*, Doğu Matbaacılık ve Ticaret Limited Şirketi Matbaası, Ankara.
- Kızılcıoğlu, A. & Taş, H. İ., (2007). İlköğretim ikinci kademedeki coğrafya eğitimi ve öğretimi: öğrenme alanları ve kazanım boyutu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 16.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı), Alkım Yay., Ankara, s. 41
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *Fiziksel Oşinografi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ders Kitabı. Ankara.
- Özgen N. (2011). Fiziki coğrafya dersi öğretim metoduna farklı bir yaklaşım: gezi- gözlem destekli öğretim, *Marmara Coğrafya Dergisi*, Sayı: 23, Ocak, s. 373-388
- Saner, S. (1985). *Saros Körfezi dolayının çökme istifleri ve tektonik yerleşimi*, Kuzeydoğu Ege Denizi, Türkiye Jeoloji Kurumu Bülteni. C (28), s.1-10.
- Soyatlar, A., Akça, B., Coşar, H., Solak İ. & Karagöz, İ. (2019). *9. sınıf coğrafya ders kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ders Kitabı Dizisi, Ankara.
- Türkez, K., Karakoç M., Balşen, N., Pektaş, T. & Özdoğan, İ. (2019). *10. sınıf coğrafya ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ders Kitabı Dizisi, Ankara.
- Türkez, K., Karakoç, M., Balşen N. & Pektaş, T. (2019). *11. sınıf coğrafya ders kitabı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ders Kitabı Dizisi, Ankara.
- Türksoy, N. & Altinel, Ö. (2017). Saros Körfezi'nde su sporları turizminin bölge turizmine etkisi, *IV. IBANESS Congress Series*, s. 305-314
- Türksoy, N. (2018). *Saros Bölgesi'nin kırsal kalkınmasında turizm aktivitelerinin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Tekirdağ.
- Üçışık, S. & Sekin S., (2009). Lise coğrafya dersi öğretim programının amaçlarına yönelik eleştirel bir yaklaşım, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 4, 49- 59
- Yaşar, O. (2010). Saros körfezi kuzey kıyılarında yer alan lagün göllerini [Enez-Erikli (Keşan) Arası] etkileyen çevresel tehditler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), s.166-187.
- Yaşar, O. (2011). Saros Körfezi kıyılarında su altı dalış turizmi, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(1), 109-110.
- Yılmaz, R. & Serbest, D. (2005). Saros Körfezi kıyı kumulları üzerindeki çevresel etkilerin araştırılması. *Trakya Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 83-90.
- Yılmaz, R. (2006). Saros Körfezinin turizm ve rekreasyonel kullanım potansiyeli üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, (1), 124-135.



## Okul Yöneticileri ile Öğretmenler Arasında Meydana Gelen İletişim Problemlerinin Eğitime Yansımaları<sup>1</sup>

Adem BAYAR<sup>1</sup> Arif ZENGİN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, [adem.bayar@amasya.edu.tr](mailto:adem.bayar@amasya.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-8693 9523

<sup>2</sup> Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, [arfzngn05@hotmail.com](mailto:arfzngn05@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-1485-6868

Makale Bilgisi	ÖZET
<p><b>Geliş Tarihi:</b> 21.05.2021</p> <p><b>Kabul Tarihi:</b> 20.09.2021</p> <p>© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.</p>	<p>Bu araştırmanın amacı, okuldaki yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim problemlerinin eğitime yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniğiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçesindeki okullarda görev yapan 8 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için araştırmacılar yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmışlardır. Elde edilen veriler betimsel analiz anlayışıyla çözümlenmiştir. Araştırmacılar analizler sonucunda okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiğiyle ilgili olarak; iletişim karşılıklı olmalı, iletişim mevzuat çerçevesinde olmalı, iletişim açık ve şeffaf olmalı, iletişim birbirlerini anlamaya yönelik olmalı ve iletişim eşit boyutta olmalı şeklinde bulmuşlardır. Yine araştırmacılar yaptıkları analizler sonucunda yöneticiler ile öğretmenler arasında yaşanan iletişimin problemlerinin nedenlerini; yöneticinin makam durumu, farklı düşünce yapıları, farklı sendika üyelikleri, üslup tarzları ve fikir alışverişinde bulunmama şeklinde bulmuşlardır. Katılımcılar, okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemlerinin çözülmesi için; etkinlikler yapma, görüşlere saygılı olma, sorumluluk sahibi olma, hizmet içi eğitim ve seminerler, empati kurma ve hediyeleşme gibi önerilerde bulunmuşlardır.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> Yöneticilik, iletişim, iletişim problemleri, çözüm</p>

## Reflection of Communication Problems Between School Administrators and Teachers on Education

Article Information	ABSTRACT
<p><b>Received:</b> 21.05.2021</p> <p><b>Accepted:</b> 20.09.2021</p> <p>© UEAD 2021 All rights reserved.</p>	<p>The purpose of this study is to reveal the reflections of communication problems between school administrators and teachers on education. The research was conducted with teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education. The study group of the research was determined using the easily accessible sampling technique within the framework of purposeful sampling method. The working group consists of 8 teachers working in schools in the Central district of Amasya in the 2020-2021 academic year. This research was carried out using phenomenological design within the framework of qualitative research approach. Researchers used semi-structured interview technique to collect data. The obtained data were analyzed with a descriptive analysis approach. As a result of the analysis, the researchers regarding how the communication between school administrators and teachers should be; They found that communication should be mutual, communication should be within the framework of legislation, communication should be open and transparent, communication should be aimed at understanding each other and communication should be in equal dimensions. Again, as a result of their analysis, researchers determined the reasons for the communication problems between administrators and teachers; they found that the position of the manager in terms of office status, different thinking structures, different union memberships, style styles and not exchanging ideas. Participants, in order to solve communication problems between school administrators and teachers; They made suggestions such as organizing activities, being respectful of opinions, being responsible, in-service training and seminars, empathizing and giving gifts.</p> <p><b>Keywords:</b> Administration, communication, communication problems, solution</p>

---

**Kaynakça Gösterimi:** Bayar, A. & Zengin, A. (2021). Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında meydana gelen iletişim problemlerinin eğitime yansımaları. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 263-278.

**Citation Information:** Bayar, A. & Zengin, A. (2021). Reflection of communication problems between school administrators and teachers on education. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 263-278.

---

## 1. GİRİŞ

Son yıllarda gerek yazılı gerekse görsel haberlerde okul yöneticileri ile öğretmenler arasında fiziksel müdahaleye kadar varan sorunlar yaşandığı görülmektedir. Örneğin; 2018 yılında Edirne'de, Fevzipaşa İlkokulu'nda okul müdürü olan N. T. (44) ile o okulda görev yapan öğretmen S. H. (43), yumruk yumruğa kavga ettiği haberlerde mevcuttur (www.hurriyet.com.tr). Bir başka örnek ise, 2019 yılında Antalya ilindeki Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu'nun müdürü B.T. ile görsel sanatlar öğretmeni A.U. arasında çıkan tartışma sonucunda fiziksel şiddete varan olaylar yaşandığı haberlerde mevcuttur (www.milliyet.com.tr). Yaşanılan bu üzücü olaylar neticesinde okullarda çalışan bireyler arasında meydana gelen iletişim problemlerinin okul kültürü ve öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını ciddi olarak olumsuz etkilediği görülmektedir. Okullarda bulunan kaynakların etkili ve verimli kullanılması için okul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişimi sağlıklı olması gerekmektedir. Eğitim kurumlarındaki yöneticiler ile öğretmenlerin arasında yaşanan iletişim problemleri okulun amaç ve hedeflerine ulaşılmamasına ve bununla birlikte birçok problemlerin de ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu nedenle okullardaki yönetici ile öğretmenlerin arasındaki iletişim problemlerinin tespit edilmesi ve paydaşların bu problemleri ortadan kaldırması eğitim açısından oldukça önemli bir durumdur (Başaran, 1992).

Bir okul yöneticisinin öğretmenler ile sağlıklı işler yapabilmesi için kullanabileceği en temel araç sağlıklı bir iletişim yoludur. Çünkü yöneticiler ile öğretmenler arasındaki uyum derecesi yüksek olduğu durumda başarı sağlanır. Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki uyumun yüksek olması ise ancak iletişimin sağlıklı olmasına bağlıdır. Özdemir (2000), etkili, verimli ve yenilikçi okul yöneticilerinin en başta gelen özelliklerinden bir tanesinin iyi bir iletişim kabiliyetine sahip olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenler ile yöneticiler arasında sağlanan sağlıklı iletişim kanalları o okuldaki öğrencileri ve velileri çok yakından etkilemektedir (Doğan, Karabulut, Uğurlu & Yıldırım, 2013).

Okulda görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerin iletişimlerinin niteliği aynı zamanda öğretmen-öğrenci iletişimini doğrudan ya da dolaylı bir biçimde etkilemektedir. Eğitim örgütlerinde, demokratik bir ortam oluşturabilme ve amaçları en etkili bir şekilde gerçekleştirebilme, yönetici ile öğretmen arasındaki ve buna bağlı olarak da öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimine yani çift yönlü iletişime bağlıdır. Öğrenci-öğretmen iletişimini inceleyen araştırmalarda; sınıf içi iklimin öğrenci beklentilerini karşılayamamasının nedenlerinden bir tanesinin de yönetici ve öğretmenlerin sağlıklı bir iletişim içinde olmadıklarından kaynaklandığı belirtilmiştir (Bayraktar, 1991). Yukarıdaki tartışmalar neticesinde okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirerek sürdürülebilir hale getirilmesi hem akademik hem de sosyal başarı için oldukça önemli bir faktör olduğu aşikârdır. Bundan dolayı okul kültürü ve öğrenci başarısına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu çalışmayı yapmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırma kapsamında, yöneticilik, iletişim, iletişim problemlerinin nedenleri, iletişim problemlerinin çözümleri ve araştırmanın amacı alt başlıkları ele alınmıştır.

## 1.1.Yöneticilik

Günümüzde eğitim ile ilgili en önemli işlerden bir tanesi yöneticilik işidir. Çünkü bir grup insanın bir araya geldiği zaman mevcut ortamda kuralların işlenmesi ve düzenin sağlanması gerekmektedir. Düzeni sağlamak için de insanların içlerinden birinin mihmandar olarak görevlendirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Yöneticilik sorumlu olunan bir bölgeyi, kurumu, yönetme işidir. Yöneticilik teriminin anlamı, kurulu olan bir sistemi dengede tutmak, dengesizlik olduğunda küçük dokunuşlarla tekrar dengeyi sağlamak ve bu dengeyi devamlı gözetmektir (<https://www.liderlikokulu.com.tr/>).

Yöneticilik görevini yerine getiren kişilere yönetici denir. Aytürk (2014)'e göre yönetici, atanmış veya seçilmiş olan, resmi anlamda bir sıfat taşıyan, belirli bir hedef doğrultusunda mevcut durumdaki insanları ve kaynakları yöneten ve yönlendiren kişidir. Koçel (1998) yönetici terimini, mevcut durumdaki örgüt elemanlarını belli davranışlara yöneltebilme sanatı olarak ifade etmektedir. Yöneticinin görevi bir örgütteki insanları ve diğer bütün paydaşları örgütün amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlemektir (Çalık, 1997). Drucker (2006) ise, yöneticiyi örgütlerdeki her türlü işe yaşam veren kişi olarak nitelendirmektedir. Yönetici karar veren kişi olarak da ifade edilebilir. Yönetici; bir kurumun en başında bulunan, emrinde bireyler çalıştıran, emir ve kumanda elinde olan kişidir. Başka bir ifadeyle üst düzeyde görev yapan, emrindeki personeli sevk ve idare eden kişidir. Yönetici yönetme işlerini yapan kişidir (<https://yonetimbilimi.wordpress.com/>). Özel (2016), yöneticilerin artık statüye, rütbeye veya güce dayalı değil de bireyler arasındaki karşılıklı anlayışa ve sorumluluğa dayalı bir rol üstlenmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

Bir yöneticinin başarılı olabilmesi için birtakım yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Benzer şekilde başarılı bir yönetimin sağlanması için ise, yöneticinin motivasyon becerisine sahip olması ve bunu etkin kullanabilmesi, empati kurabilmesi, insanları tanıyabilmesi, çalışma ekibinde “Biz” bilinci oluşturabilmesi gerekmektedir (Bedük, 2000). Collins (2016), yöneticilikte başarılı olmanın yolunu doğru insanlardan geçtiğini ifade etmektedir.

Etkili bir yöneticinin etkili bir öğretim lideri olduğu bilinmektedir. Etkili bir yönetici, görev yaptığı örgütü bulunduğu seviyeden daha üst seviyeye çıkarmak için çaba sarf eder. Etkili bir yönetici başarıyı yakalamak için gündemi takip eder. Gazali (2017)'ye göre, bir yöneticinin başarılı olması için sahip olması gereken özelliklerden birinin de güzel örnekleri takip etmesidir. Etkili bir yönetici başarıyı artıran örnekleri takip etmeli ve bunları uygulamalıdır. Etkili bir yönetici, öğretim işine çok önem verir, öğretime yönelik amaç ve beklentilerini açık bir şekilde belirler ve bu hedef ve beklentilerin öğretmenlere ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlar. Etkili bir yönetici, zamanının büyük bir bölümünü, öğretim işine büyük bir destek verme, personele dönük olma gibi gayretlerle öğretim sorunlarını çözmeye çalışarak geçirir (Balcı, 1993).

## 1.2.İletişim

İletişim kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde iletişimin ne olduğuna dair birçok tanım olduğu görülmektedir. Türkçe sözlükte iletişim kavramının tanımı; “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına iletilmesi, bildirilmesi” şeklindedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Eren (1993) iletişimi; insanları birbirine bağlayan, insanların sosyal bir topluluk halinde ve uyumlu bir biçimde çalışmalarını gerçekleştiren bir bağ olduğunu ifade etmiştir. Şimşek (1998) ise iletişim

kavramını; insanların ortak noktalarda anlaşması için bilgi, veri ve düşüncelerin aktarımı olarak tanımlamaktadır.

İletişim bir süreçtir. İletişimin gerçekleşmesi için bazı öğelerin oluşması gereklidir. Bu öğeler sırasıyla; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geri bildirimdir (Arısoy, 2007). Kaynak durumunda olan kişi karşı tarafta bir etki oluşturmak için duygu ve düşüncelerini bazı sembollere dönüştürerek ileti haline getirir. Daha sonra oluşturulan mesaj bir kanal vasıtasıyla alıcıya iletilir. Alıcı, kaynak tarafından kendisine gönderilen mesajı anlamlandırarak değerlendirir. Alıcı, değerlendirme sonucunda mesaja bir tepki vererek geri bildirim oluşur. Bu süreçte iletişim meydana gelir.

İletişim formal iletişim ve informal iletişim olarak iki kategoriye ayrılabilir. Formal iletişim, örgütün mevcut durumunun kendi iç çevresi ve dış çevresi ile yetkili kişilerce daha önceden belirlenmiş olan kurallar çerçevesinde sürdürülen bir iletişim şeklidir (Gönen, Öztürk & Efiltili, 2008). Formal (resmi) iletişim yönteminde örgütteki şema ve yönetmelikte insanların ne şekilde iletişim kuracakları bellidir (Ergun & Polat, 1978). İnfomal (gayri resmi) iletişim ise yönetim veya yöneticilerin komuta ve kontrollerinin asgari seviyede gerçekleştiği ve daha çok örgütün sosyal özelliklerini vurgulayan iletişimdir (Fay, 2011). İnfomal iletişimde bir hiyerarşik durum yoktur. İnfomal iletişim gelişigüzel olarak gerçekleşen bir iletişimdir.

### 1.3.İletişim Problemlerinin Nedenleri

Etkili ve verimli bir iletişim sürecinin oluşmasını engelleyen birçok etken mevcuttur. Sabuncuoğlu ve Gümüş (2008)'e göre bu etkenler; fiziksel ve teknik etken, psikolojik ve sosyal etken ile örgütsel etkenlerdir. Fiziksel ve teknik etkenler, iletişim kanalları ile bu kanalları olumsuz yönde etkileyen çevresel faktörler olarak ifade edilebilir. Sosyal veya psikolojik etkenler, iletişime katılan bireylerin, kendi kişisel özellikleri, duygu ve düşünceleri, tutum ve davranışları, sosyo-kültürel ortamları olarak belirtilebilir (Türkmen, 2000). Bulut (1998), iletişim probleminin nedenlerini psikolojik engeller, teknik engeller ve örgütsel engeller olarak gruplara ayırmıştır. Psikolojik engeller olarak kalıplaşmış düşünceler, iletişim yeteneğinden kaynaklanan durumlar, tutum ve davranışlardan oluşan engeller ile bilgi düzeyine bağlı problemler olarak sıralanabilir. Teknik engeller; mesaj, iletişimde kullanılan dil, kaynak olarak sıralanmaktadır. Örgütsel engeller ise; bir örgütün büyüklüğünden kaynaklanan engeller, hiyerarşi ve statü engelleri, yöneticinin tutum ve davranışları sonucu ortaya çıkan engeller şeklinde sıralanmaktadır.

Kaya (1999), sağlıklı iletişimi engelleyen nedenlerini; örgütün yapısından ve işleyişinden kaynaklanan nedenler, hiyerarşi, örgütün çapı ve uzmanlaşma olarak sıralamaktadır. Örgütün yapısı ve işleyişinden kaynaklanan iletişim nedenleri; örgütün büyüklüğü, örgütün çalışma düzeni, örgütün konumu kaynaklı iletişim nedenleridir. Hiyerarşi, bir örgütün yapısı ve işleyiş durumu sonucu oluşan iletişim engelidir. İletişim problemlerini ortaya çıkaran örgütsel faktörlerden bir diğeri ise örgütün çapıdır. Örgütler büyüdükçe iletişim güçleşebilir. Örgüt büyüdükçe iletişimde gecikmeler meydana gelebilir. Uzmanlaşma ise, iletişim problemi olan bir diğer örgütsel faktördür. Farklı uzmanlık alanlarının kendilerine has bir dili bulunmaktadır. Bu durum ise uzmanlar ile çalışanlar arasında iletişim problemlerine neden olmaktadır.

Eğitim örgütleri olan okullarda iletişim sürecini başlatan ve iletişimin durumunu belirleyen kişi o okulun yöneticisidir. Okul yöneticisi, örgütün kendisine verdiği yetkiye dayanarak okuldaki öğretmenlere

göre biraz daha etkin, aktif konumdadır (Celep, 2000). Okullarda yaşanan iletişim problemlerinin nedenlerinden bir tanesi okul yöneticisi olabilir. İletişim çift taraflı bir etken olduğu için bir diğer neden ise öğretmenler olabilir.

Tutar ve Yılmaz (2002), eğitim örgütlerinde iletişim problemlerinin nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır:

- ❖ Okul çalışanların iletişime ihtiyaç duymamaları,
- ❖ Okul çalışanların iletişimi tam olarak ne olduğunu kavrayamamaları,
- ❖ Okul çalışanlarının iletişimin ne kadar gerekli bir durum olduğunu bilmemeleri,
- ❖ Okul çalışanlarının verimli bir iletişim yöntemi bilmemeleri ve bu nedenle iletişim kurmakta zorlanmaları ve
- ❖ Okul çalışanlarının iletişim için gerekli yetenek ve beceriden yoksun olmalarıdır.

Filiz (2005); okulda yaşanan iletişim problemlerinin nedenlerini, genellemeler, önyargılar, kişiler arası çatışmalar ve kişisel faktörler olarak belirtmektedir. Başyigit (2006) ise; iletişim problemlerinin nedenleri olarak, kültürel faktörler, kişisel faktörler, statü farkı, semantik faktörler, fiziksel faktörler, gereğinden fazla bilgi yüklenmesi, güvensizlik problemleri ve örgütsel faktörler olarak sıralamıştır. Gökçe (2002), bir okulda yaşanan iletişim probleminin nedenlerini; mesajın içeriği, alıcının durumu ve iletişim sürecinde kullanılan dil olarak ifade etmektedir.

Gordon (2012), okulda yaşanabilen iletişimin engellerini;

- ❖ Emir vermek, bireyleri yönlendirmek,
- ❖ İnsanları uyarmak, onlara gözdağı vermek,
- ❖ Kişilere ahlak dersleri vermek,
- ❖ Kişileri sürekli yargılamak, eleştirmek ve suçlamak,
- ❖ İnsanlara Soru sormak, onları sınamak, onları sorguya çekmek, onları çapraz sorgulamak ve
- ❖ Sözüden dönmek, bireyleri oyalamak ve konuyu saptırmak şeklinde belirtmiştir.

#### **1.4.İletişim Problemlerinin Çözümleri**

Bir okulda başarıyı arttıracak olan en önemli faktörlerden bir tanesi okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişimin niteliğidir. İletişim okulun can damarıdır. Sağlıklı iletişim ile okul başarısı doğru orantılıdır. Rafferty (2003), bir okulun etkili ve verimli çalışabilmesi için başta yöneticiler ile öğretmenler arasında kurulan iletişimin riskten uzak, sade ve şeffaf olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında okul yöneticilerinin okulu yönetebilmek için etkili ve verimli bir iletişim becerilerine sahip olması gerektiği görülmektedir. Çünkü başarılı bir yönetim, etkili ve verimli bir iletişim ile gerçekleştirilebilir.

Açıkalın, Şişman ve Turan (2011) bir okul müdürünün; etkili bir iletişimci olmasına, iletişimde çift yönlü ve diyaloga dayalı bir tutum sergilemesine önem vermesi gerektiğini ve öğretim ile ilgili okulun öğretmen kadrosuyla açık bir iletişimde bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul müdürü başta öğretmenler olmak üzere okulun bütün paydaşlarıyla sağlıklı ve nezaket kurallarına uygun bir

iletişim kurmalıdır. Başarılı ve etkili bir okul yöneticisi, okulundaki öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olması gerektiğini bilmelidir. Ayrıca okul yönetiminden sorumlu olan kişi(ler) başarılı bir okul yöneticisi olmak için okul yöneticisinin güçlü, yazılı-sözlü iletişim becerilerine ve ikna kabiliyetine sahip olması gerektiğini bilmelidir (Balıkçı, 2017; Şişman, 2012).

Okullarda iletişimi başarılı hale getirilmek için yapılması gereken bazı öneriler aşağıda belirtilmiştir (Bayrak, 1996; Sabuncuoğlu & Gümüş, 2012):

- ❖ İletişimde kullanılan yollar olabildiğince açık olmalıdır.
- ❖ Okul yöneticileri yürüttükleri faaliyetlerle iletişimi birleştirmelidirler.
- ❖ Okulun nitelikleri ve gereksinimleri belirlenmelidir.
- ❖ Okuldaki tüm paydaşlar iletişim kurmaya eğilimli halde olmalıdırlar.
- ❖ Okul idarecilerinin gününbirlik faaliyet ve politikaları iletişim ile öğretmenlere duyurulmalıdır.

Güçlü (2000), bir okulda iletişimin sağlıklı olabilmesi için, o okuldaki yönetici ve öğretmenlerin önemsemeleri ve kullanmaları gereken birtakım bazı ilkeleri aşağıda sıralamıştır:

- ❖ Her bir bireyin kendine has özelliklerinin olduğunu ve bununla birlikte herkesin değerli olduğunu bilmek,
- ❖ Karşısındaki bireyi anlamaya çalışarak onu kabul etmek,
- ❖ Yönetici ve öğretmenlerin maske takmadan, dürüst bir şekilde kendini gösterebilmek,
- ❖ Duygu, düşünce, tutum ve davranışlarda tutarlı olmak ve
- ❖ İnsanlara karşı empati kurarak onların sorunlarına onlar gibi bakabilmektir.

## 1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okuldaki yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim problemlerinin eğitime yansımalarını ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

### 1.5.1. Araştırmanın alt problemleri

- 1- İletişimin tanımı nedir?
- 2- Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında iletişim nasıl olmalıdır?
- 3-Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemlerinin nedenleri nelerdir?
- 4- Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemlerinin çözülmesi için ne gibi çalışmalar yapılmalıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Özdemir'e (2010) göre nitel araştırma, bir kişinin kendine ait sınırları çözmek ve yine kendi emeğiyle biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin bütün detaylarını keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme yollarından biridir. Nitel araştırma, kapsayıcı ve bütüncül bir bakış açısını temel almak kaydıyla, bir araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi kabul eden yöntemdir. Bu bağlamda nitel araştırma, üzerinde araştırmalar yapılan

konuları kendi bağlamında ele alarak, kişilerin o konulara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanmasıdır (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun & Yıldırım, 2010).

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni çerçevesinde düzenlenmiştir. Olgu bilim deseni, felsefe ve psikoloji biliminden temel alan bir yaklaşım olarak insanların yaşam deneyimlerini ele almaktadır (Emiroğlu, 2004). Sönmez ve Alacapınar (2014), olgu bilim desenin; olayları, durumları, deneyimleri, kavramları incelemek ve açıklamak için kullanılmakta olduğunu ifade etmişlerdir.

## 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yöntemi sayesinde derinlemesine araştırma ve analiz yapabilmek için çalışmanın amacının bilgi açısından zengin durumları seçebilmek hedeflenmiştir (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel & Karadeniz, 2010).

Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde “Benzeşik (Homojen Grup) Örneklemi” tekniği ile belirlenmiş, veri doyumuna ulaşılması nedeniyle araştırmanın çalışma grubu 8 kişiden meydana gelmiştir. Bu örnekleme hedef, homojen ve küçük bir örneklem sayesinde aynı durumda olan belli alt grupları derinlemesine incelemek ve araştırmaktır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Araştırmanın çalışma grubu cinsiyet ve eğitim düzeyi bakımından homojen bir grup olmuştur.

Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Amasya ili Merkez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan sınıf veya branş alanında öğretmenlik yapan 8 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş
Öğretmen 1	Lisans	Erkek	6-10 Yıl	Türkçe Öğretmeni
Öğretmen 2	Lisans	Erkek	6-10 Yıl	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni
Öğretmen 3	Lisans	Erkek	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni
Öğretmen 4	Lisans	Erkek	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni
Öğretmen 5	Lisans	Erkek	16-20 Yıl	Türkçe Öğretmeni
Öğretmen 6	Lisans	Erkek	16-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni
Öğretmen 7	Ön Lisans	Kadın	26 Yıl ve Üzeri	Sınıf Öğretmeni
Öğretmen 8	Lisans	Erkek	26 Yıl ve Üzeri	Görsel Sanatlar Öğretmeni

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %88’inin erkek olduğu %12’sinin kadın olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem olarak değerlendirildiğinde katılımcıların %25’inin 6-10 yıl aralığında, %25’inin 11-15 yıl aralığında, %25’inin 16-20 yıl aralığında ve %25’inin de 26 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Katılımcılardan %88’i lisans mezunu iken %12’si ön lisans mezunudur. Katılımcıların %50’sinin branşı Sınıf öğretmeni, %25’inin branşı Türkçe öğretmeni,

%12,5'inin branşı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ve %12,5'inin branşı Görsel Sanatlar öğretmenidir.

## 2.2. Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı, lisans eğitimini Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nde bitirdikten sonra 3,5 yıl sınıf öğretmenliği yapmıştır. Daha sonrasında ise üniversitede akademisyen olarak görevine devam etmektedir. Öğretmenlik yaptığı dönemde yöneticiler ile öğretmenlerin iletişim problemleri yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bu durumun eğitime etkilerini merak ettiğinden dolayı bu araştırmayı yapmaya karar vermiştir.

İkinci araştırmacı, lisans eğitimini tamamladıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda birleştirilmiş ve normal sınıflarda öğretmenlik yapmıştır. Daha sonra idarecilik görevine başlamıştır. Hem öğretmenlik yaşamında hem de idarecilik döneminde öğretmenler ile yöneticiler arasında iletişim problemlerinin yaşanabildiğine tanıklık etmiştir. Bu gerçekliğe dikkat çekmek, eğitime etkilerini ortaya koymak ve bu probleme ilişkin çözüm yolları üretmek için ilgili çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar yaptıkları çalışmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme sorularının bazıları önceden hazırlanır, bazı sorular da görüşme anında katılımcıların söylemlerine göre oluşturulabilir (Patton, 2010). Bu sebeple görüşme soruları önceden hazırlanıp görüşme sırasında katılımcıların verdiği yanıtlara göre görüşmelerdeki soruların yerlerinin değiştirilmesi ya da ek sorular ilave edilmesi söz konusudur. Araştırmada kullanılacak olan görüşme soruları için bir uzmanın görüşü alınmış ve iki öğretmen ile soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda görüşme formunun son haline ulaşılmıştır. Katılımcıların uygun gördükleri herhangi bir zaman diliminde ve kendi istedikleri yerlerde, ziyaret edilerek yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ses kaydı alınan katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar aynı şekilde Word belgesine aktararak yazılı metin haline getirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimleyici bir bakış açısına göre analiz edilmiştir. Betimsel analiznin amacı ham şekilde elde edilmiş verilerin okuyucuların kavrayacağı ve arzu ederlerse kullanabileceği bir duruma getirilmesidir. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden de ifade edilen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu şekilde yapılan çözümlemede görüşme yapılan veya gözlenen kişilerin düşüncelerini çarpıcı bir şekilde ifade etmek amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun & Yıldırım, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2005).

Görüşmelerde herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için katılımcılarında izni alınarak yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme 20 dakika civarında sürmüştür. Görüşme sorularının yanı sıra araştırmanın amacına sadık kalmak şartıyla katılımcıları daha fazla konuşturmak ve bu sayede daha derin bilgilere ulaşmak için ek sorulara da başvurulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2011) sondaları görüşme anında elde edilen verilerin daha zengin ve derin olmasına imkân tanıdığını ifade etmişlerdir.

Görüşme sonucu kaydedilerek elde edilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve her bir katılımcıya ait veriler sistemli bir şekilde numaralandırılmıştır. Bunun akabinde veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir (Marshall & Rossman, 1999; Miles & Huberman, 1994). Bu tekniğin



kullanılmasının nedeni, betimsel analiz tekniğinin ulaşılan verilerin çözümlenmesinde önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına imkân tanınmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### 3. BULGULAR

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular araştırma sorularına göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda, birinci araştırma sorusu, “İletişimin tanımı nedir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler araştırmacılar tarafından analiz edildiğinde katılımcıların iletişim terimini; 1. diyalog kurma, 2. bağ kurma, 3. paylaşma, 4. bilgi alışverişinde bulunma, 5. ileti ve 6. aktarım kavramları ile ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 2.** İletişim Kavramına İlişkin Algular

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Diyalog Kurma	4	22	“İnsanların birbirleriyle olan diyalogları gerçekleştirme süreci olarak tanımlıyorum.” (Ö3).
2	Bağ Kurma	3	17	“Sosyal varlık olan insanlar arasındaki bağ kurma yöntemi bağ kurma dili diye tanımlayabilirim.” (Ö8).
3	Paylaşma	3	17	“İletişim insanların karşılıklı olarak düşüncelerini bilgilerini duygularını paylaşmasıdır.” (Ö1).
4	Bilgi Alışverişinde Bulunma	3	17	“İnsanlar arasında bilgi alışverişi ve bunun karşı tarafa aktarılması olarak ifade edebilirim.” (Ö5).
5	İleti	3	17	“İletişim ileti demek bence yani ın insanın başka bir insana görüşlerini düşüncelerini iletebilmesi diye düşünüyorum.” (Ö7).
6	Aktarım	2	10	“İletişim insanlar kişiler arasındaki duygu düşünce ve izlenimlerinin karşılıklı olarak birbirine aktarılmasıdır.” (Ö6).
Toplam		18	100	

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim kavramının tanımına ilişkin algıları; %22 oranında diyalog kurma, %17 oranında bağ kurma, %17 oranında paylaşma, %17 oranında bilgi alış-verişinde bulunma, %17 oranında ileti ve %10 oranında aktarım şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu “Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim nasıl olmalıdır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişimi; 1. karşılıklı olmalı, 2. mevzuat çerçevesinde olmalı, 3. açık ve şeffaf olmalı, 4. birbirlerini anlamaya yönelik olmalı ve 5. eşit boyutta olmalı biçiminde ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Yöneticiler ile Öğretmenler Arasındaki İletişimin Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Karşılıklı Olmalı	5	31	“Valla iletişim her tarafın birbirine karşılıklı olarak olması yönetici ve öğretmenin karşılıklı bir şekilde iletişim içinde olması gerekir.” (Ö6).
2	Mevzuat Çerçevesinde Olmalı	4	25	“Yönetici ile öğretmen arasındaki iletişim pek tabi ki bilimsel bir dil kullanılarak mevzuatlar çerçevesinde olmalıdır.” (Ö8).

3	Açık ve Şeffaf Olmalı	3	18	“Öncelikle ıı bunun için sağlıklı doğru dürüst temel dürüstlük ve açıklık şeffaflık ilkesiyle ıı bu meselenin yani iletişimin olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö2).
4	Birbirlerini Anlamaya Yönelik Olmalı	2	13	“Öğretmenler ile okul idaresi arasında öncelikle saygıya ve anlayışa dayalı bir sistem yani birbirlerini anlamaya yönelik bir iletişim sistemi olmalıdır.” (Ö1).
5	Eşit Boyutta Olmalı	2	13	“Yani yöneticiler öğretmeni dinlemelidir, ortak bir karar alınmalıdır ve yönetici ile öğretmen arasında iletişim eşit boyutta ıı seviyede olmalıdır.” (Ö7).
Toplam		16	100	

Tablo 3’e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri; %31 oranında karşılıklı olma, % 25 oranında mevzuat çerçevesinde olma, % 18 oranında açık ve şeffaf olma, % 13 oranında birbirlerini anlamaya yönelik olma ve % 13 oranında eşit boyutta olma şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu “Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemlerinin nedenleri nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. yöneticinin makam durumu, 2. farklı düşünce yapıları, 3. farklı sendika üyelikleri, 4. üslup tarzları ve 5. fikir alışverişinde bulunmama olarak birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Yöneticiler ile Öğretmenler Arasında Yaşanan İletişimin Problemlerinin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Yöneticinin Makam Durumu	7	27	“Bazı yöneticiler kendilerinin öğretmen olduklarını unutarak makamlarından dolayı öğretmenlere birtakım baskılar yapmaya çalışıyor bu da haliyle iletişim problemleri ortaya çıkartıyor.” (Ö5).
2	Farklı Düşünce Yapıları	6	23	“Yönetici ile öğretmenlerin farklı düşünce yapıları içerisinde olmaları bence bir iletişimsizlik nedenidir.” (Ö2).
3	Farklı Sendika Üyelikleri	6	23	“Bazen yöneticiler ile öğretmenler farklı sendikalara üye olabilirler. Bu durumlarda özellikle yöneticiler öğretmenlerle sürekli bir zıtlasma içinde olabiliyor bu da haliyle iletişim sorunları yaşamalarına neden oluyor.” (Ö8).
4	Üslup Tarzları	4	15	“Özellikle idareci konumunda olan kişinin biçimsiz, suçlayıcı ve sert bir üslub içinde konuşmaları iletişim problemlerini ortaya çıkartır.” (Ö7).
5	Fikir Alışverişinde Bulunmama	3	12	“Bence bir okuldaki iletişim nedenlerinden bir tanesi de yönetici ile öğretmenlerin okulda alınacak olan kararlar için fikir alışverişinde bulunmamalarıdır.” (Ö4).
Toplam		26	100	

Tablo 4’e bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticiler ile öğretmenler arasında yaşanan iletişimin problemlerinin nedenlerine ilişkin görüşleri; %27 oranında yöneticinin makam durumu, %23 oranında farklı düşünce yapıları, %23 oranında farklı sendika üyelikleri, %15 oranında üslup tarzları ve %12 oranında fikir alışverişinde bulunmama şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemlerinin çözülmesi için ne gibi çalışmalar yapılmalıdır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen

veriler analiz edildiğinde katılımcılar; 1. etkinlikler yapma, 2. görüşlere saygılı olma, 3. sorumluluk sahibi olma, 4. hizmet içi eğitim ve seminerler, 5. empati kurma ve 6. hediyeleşme olarak birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Yöneticiler ile Öğretmenler Arasındaki İletişim Problemlerinin Çözümüne İlişkin Önerileri

Sıra	Kod	f	%	Örnek Cümle
1	Etkinlikler Yapma	4	21	“Okul yönetimi ile öğretmenler arasında iletişimi artırmak için etkinlikler yapılabilir grup toplantıları yapılabilir.” (Ö4).
2	Görüşlere Saygılı Olma	4	21	“Yöneticiler ile öğretmenler arasında ortak bir karar alınmalıdır. Görüşlere değer verilmelidir. Göz ardı edilmemelidir.” (Ö7).
3	Sorumluluk Sahibi Olma	4	21	“Ben bir öğretmenim ve benim görev ve sorumluluklarım bunlardır demelidir, sorumluluk sahibi olmalıdır böyle olunca iletişim problemi olmaz.” (Ö2).
4	Hizmet içi Eğitim ve Seminerler	3	16	“Bu konuda hem öğretmenlerin hem de okul idaresinin ben gerek hizmet içi eğitimler olabilir gerekse bilgilendirmeler yoluyla öncelikle bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö1).
5	Empati Kurma	3	16	“Her iki taraf içinde önyargıyı kaldırarak birbirlerini anlayarak ve empati kurarak iletişim sağlanabilirse iletişim problemi olmaz diye düşünüyorum.” (Ö3).
6	Hediyeleşme	1	5	“Hediyeleşmekte zaten bize dinimizin de tavsiye ettiği bir durum hediyeleşmek olabilir, hediyeleşme olduğu zaman iletişim problemleri çözülür diye düşünüyorum.” (Ö8).
Toplam		19	100	

Tablo 5’e görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişim problemlerinin çözümü için %21 oranında etkinlik yapma, %21 oranında görüşlere saygılı olma, %21 oranında sorumluluk sahibi olma, %16 oranında hizmet içi eğitim ve seminerler, %16 oranında empati kurma ve %5 oranında hediyeleşme gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleriyle birlikte yapılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda okullarda yönetici ile öğretmenlerin iletişim problemleri yaşayabildikleri görülmüştür. Özcan, Türkoğlu ve Şener (2012), bir okulun hedefine ulaşabilmesi için o okulda problemsiz olarak gerçekleşen etkili ve verimli bir iletişim ağının olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişim becerilerinin, okuldaki başarıyla doğru orantılı olduğu yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Bektaş, 2010; Çiftçi, 2008; Özgan & Aslan, 2008; Sabancı 1994; Torbacıoğlu, 2007; Ünal, 2000;). Yönetici ile öğretmenlerin iletişimi ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da okullarda iletişim sürecinin diğer süreçlerin yanında göz ardı edilemeyeceği ve özellikle yöneticiler ile öğretmenler arasında kurulan sağlıklı bir iletişiminin eğitim öğretimde başarıyı, verimliliği ve kaliteyi artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır (Celep, 1992; Çubukçu & Döndar, 2003; Özcan, 2006; Yıldız, 1996).

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişimin nasıl olması gerektiği ile ilgili; 1.karşılıklı olmalı, 2. mevzuat çerçevesinde olmalı, 3. açık ve şeffaf olmalı, 4. birbirlerini anlamaya yönelik olmalı ve 5. eşit boyutta olmalı biçiminde belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları bazı çalışmaların benzerlik gösterdiği

görülmektedir. Örneğin; Raffery (2003), bir okulun etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için öğretmenler ile yöneticiler arasında gerçekleşen iletişimin açık ve şeffaf olması gerektiğini ifade etmektedir. Bir başka örnek verecek olursak Açıklım ve Turan (2011), okullarda yönetici ile öğretmenler arasında oluşan tek taraflı bir iletişimin okulda olumsuz bir hava oluşturacağını ve bu nedenle idareci ile öğretmenler arasında karşılıklı bir iletişim olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yöneticiler ile öğretmenler arasında yaşanan iletişimin problemlerinin nedenleri ile ilgili; 1. yöneticinin makam durumu, 2. farklı düşünce yapıları, 3. farklı sendika üyelikleri, 4. üslup tarzları ve 5. fikir alışverişinde bulunmama biçiminde ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçları ile bazı çalışmalarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Gemici (2008), öğretmenlerin üye oldukları sendikalar ile yöneticilerin üye oldukları sendikalar farklı olduğu zaman o okulda yönetici ile öğretmenler arasında görüş farklılığı ve iletişim problemleri yaşanabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişim problemlerinin çözümü için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar; 1. etkinlikler yapma, 2. görüşlere saygılı olma, 3. sorumluluk sahibi olma, 4. hizmet içi eğitim ve seminerler, 5. empati kurma ve 6. hediyeleşmedir. İlgili literatür tarandığında bu araştırmanın sonuçları bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin; Şimşek (2005), okul yöneticileri ile öğretmenler arasında oluşan iletişim sürecinde her iki tarafın da karşısındakilerin görüşlerine karşı duyarlı ve saygılı olması gerektiğini belirtmektedir. Bir başka örnek verecek olursak Katman (2010), empati kavramını anlayabilen ve uygulayabilen bir yöneticinin öğretmenlerle iletişimi daha kolay ve sağlıklı olabileceğini ifade etmektedir.

Yukarıdaki tartışmalar neticesinde araştırmacılar birtakım sonuçlara ulaşmışlardır. Bunlar;

- ❖ Yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişimin boyutu okuldaki başta öğrenciyi olmak üzere, veliyi, yardımcı personeli, okulun başarısı etkilediği görülmektedir.
- ❖ Yönetici ile öğretmenler arasında iletişim çift yönlü olduğu ve bu durumda her iki tarafa da ciddi görevler düştüğü görüşmüştür.
- ❖ Bir okulda iletişimi ilk başlatan pozisyonu itibarıyla yönetici olduğu için yöneticinin iletişim kanallarını etkili kullanması gerektiği görülmüştür.
- ❖ Yönetici ile öğretmenler arasında ortaya çıkabilecek iletişim problemlerinin okul kültürünü ciddi anlamda olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.
- ❖ Yöneticinin okulda öğretmen ile ilgili bir karar alacağı zaman öğretmenin görüşlerini alması gerektiği, öğretmenin fikirlerini önemsemesi gerektiği ifade edilmiştir.
- ❖ Yönetici ve öğretmenlerin etkili ve verimli iletişim içinde olmaları için empatik bir bakış açısıyla davranmaları gerektiği belirtilmiştir.

Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim problemlerinin çözümüne ilişkin araştırmacıların bulgulardan hareketle aşağıdaki önerileri geliştirilmişlerdir.

- ❖ Yöneticiler ile öğretmenlerin iletişim sürecinde problemler yaşamamaları ve etkili bir iletişim içinde olmaları için kendilerini sürekli doğru ve haklı görmekten kaçınmaları ve karşılıklı olarak ortak bir anlayış içinde olmaları sağlanabilir.

- ❖ Öğretmenler ile yöneticilerin birbirleriyle oluşturdukları iletişim sürecinde karşılıklı yanlış anlaşılmalara sebep olabilecek söz, tutum ve davranışlardan geri durmaları gerekmektedir. Bunun için yöneticilere ile öğretmenlere özellikle duygu ve düşüncelerini dolaylı anlatmaktan ziyade, doğrudan açık, net ve anlaşılır bir biçimde ifade etmeleri gerektiği tavsiye edilmektedir.
- ❖ Yöneticiler ile öğretmenler birbirlerine karşı iletişimlerinde sempatik, samimi ve dürüst bir biçimde davranmalı, birbirlerine karşı duygu ve düşüncelerine önem verdiklerini karşılıklı olarak yine birbirlerine açıkça hissettirmeleri tavsiye edilmektedir.
- ❖ Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulda demokratik ve sağlıklı bir iletişim ortamının oluşması için birbirlerinin görüş ve fikirlerine saygı göstermelidirler.
- ❖ Yöneticiler ile öğretmenlerin okuldaki sorumluluklarının farkında olup ona göre davranmaları gerekmektedir.
- ❖ Yöneticiler ile öğretmenler hangi görüşten olurlarsa olsunlar veya hangi sendikaya üye olurlarsa olsunlar, bu durum onları ayırtmamalı, okulun başarısı için ele ele vererek bütün gayretlerini ortaya koymalıdır.
- ❖ Yöneticiler ile öğretmenler aralarındaki iletişim kanallarını daima açık tutmalıdırlar.
- ❖ Okullardaki yöneticiler ile öğretmenlere iletişim becerilerine yönelik olarak hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Milli Eğitim Bakanlığı, yöneticileri ve öğretmenleri iletişim becerilerini artırmaya yönelik olarak seminerlere, sempozyumlara, kongrelere, ve panellere katılmalarını sağlamalıdır.
- ❖ Yönetici ve öğretmenlerin sadece okulda değil okul dışındaki yaşantılarında da sosyal hayatlarında da iletişim içinde olmaları sağlanmalıdır.
- ❖ Yönetici ile öğretmenler arasında okul dışı etkinlikler, hediyeleşme gibi faaliyetler yapılarak iletişim bağı güçlendirilebilir.

Yukarıdaki önerilerin yanı sıra araştırmacılara da bazı önerilerde bulunulmuştur. Bunlar;

- ❖ Bu konuyla ilgili daha geniş katılımın sağlanacağı nicel araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Nitel araştırma yaklaşımında farklı branşlardan öğretmenlerle (maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılarak) de çalışma tekrarlanabilir.
- ❖ Yönetici öğretmenler arasındaki iletişimi artırıcı farklı projeler geliştirilerek bu projelerin etkililiklerine bakılabilir.
- ❖ Sadece öğretmenlerle çalışmak yerine bu konu yöneticilerin katılımı ile de ele alınabilir.

#### ***Yazar Katkı Beyanı:***

**1. Adem BAYAR:** Planlama, veri toplama aracını geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

**2. Arif ZENGİN:** Planlama, veri toplama aracını geliştirme, veri toplama ve analizi, ön taslak yazımı ve düzenleme.

## 5. KAYNAKÇA

- Açıkalın, A., Şişman, M. & Turan, S. (2011). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Açıkalın, A., & Turan, S. (2011). *Okullarda etkili iletişim*. İstanbul: Pegem Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Bs). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Arısoy, B. (2007). *Örgütsel iletişimin motivasyon ve iş doyumuna üzerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytürk, N., (2014). *Yönetim sanatı: Başarılı yönetim ve yöneticilik* (6. Bs). İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balıkçı, A. (2017). Okul yöneticisi-öğretmen iletişimi. İçinde E. Yılmaz, H. Yılmaz (Editör), *Eğitimden damlalar*. Konya: Palet.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başıyigit, A. (2006). *Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayrak, S, (1996). *Örgütlerde etkili iletişim ve yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bayraktar, E. (1991). *Öğretmen yetiştirmede eğitim ortamlarına ilişkin öğretmen aday görüşleri*, İzmir Birinci Eğitim Kongresi- Bildiriler, İzmir.
- Bedük, A., (2000). Başarılı bir yöneticinin özellikleri ve başarıya giderken üzerinde durulması gereken hususlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(4), 165-174.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulları yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bulut, Y. (1998). *Öğretmen ve yöneticilerin iletişim sorunlarını algılama düzeyleri ve bu algılarıyla bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6.Bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(8), 301-316.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Collins, J., (2016). *‘İyi’den ‘mükemmel’ şirkete; Kalıcı başarıya ulaşmanın yolları*. İstanbul: Boyner Yayınları.
- Çalık, T. (1997). Etkili eğitim yöneticisi. *Millî Eğitim Dergisi*. 5(1), 141-155.
- Çiftçi, Ü. (2008). *İlköğretim öğretmenleri arasındaki iletişim sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

- Çubukçu, Z. & Döndar, D. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 19(1), 261-269.
- Doğan S., Uğurlu C. T., Yıldırım T. & Karabulut E. (2013). Okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 37-45.
- Drucker, P. F. (2006). *The practice of management*. New York: Collins.
- Emiroğlu O. (2004). *Araştırma tasarımı. Erefe 1 Ed.: Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç ve Yöntemleri* (3. Bs), İstanbul, Hemşirelikte Araştırma ve Geliştirme Derneği Yayın No.1,112.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta.
- Ergun, T. & Aykun, P. (1978). *Kamu yönetimine giriş*. Ankara: TODAİE Yayını
- Fay, M. J. (2011). Informal communication of co-workers: Athematic analysis of massages, *Qualitative Research in Organizations and Management*, 6(3), 212- 229.
- Filiz, A. (2005). Yönetim ve yönetime katılım kavramları, katılımcı yönetim. Alındığı adres: [http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl\\_gos.php?nt=533](http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=533), indiriliş tarihi: 10.02.2009.
- Gazali, İ. (2017). *Yöneticilere altın öğütler*. İstanbul: Gelenek Yayınları.
- Gemici, Y. (2008). *Eğitimde sendika yönetim ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gordon T. (2002). *Etkili öğretmenlik eğitimi*, (Çeviren: Emel Aksoy). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, O. (2002). *İletişim bilimine giriş* (4. Bs). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gönen, Yelda Ö., Öztürk, Fisun Ü. & Efiltili S. (2008). *Örgütlerde söylenti ve dedikodu*. 7. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi. 22-24 Ekim, Trabzon.
- Güçlü, N. (2000). *İletişim*. Editör: L. Küçükahmet. *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel, 133-154.
- Katman, H., A. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama* (7. Bs). Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research (3rd ed)*. Thousand Oaks:Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London:Sage.
- Özan, B. M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 153-160.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z. & Şener, G. (2012). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özel, M., (2016). *Yöneticilik dersleri* (3. Bs). İstanbul: Küre Yayınları.
- Özgan, H. & Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.

- Patton, M. L. (2010). *Proposing empirical research: A guide to the fundamentals*. Glendale, CA: Pyrczak Publishing.
- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Sabancı, A. (1994). *Eğitim yönetiminde çift yönlü iletişim yönetilenleri iş doyumunu ve motivasyon bakımından nasıl etkilemektedir?* Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sabuncuoğlu, Z. & Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. & Gümüş, M. (2012). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Sönmez V. & Alacapınar F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (3. Bs). Ankara: Anı Yayıncılık, 73-244.
- Şimşek, M. Ş. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Damla.
- Şimşek, Y. (2005). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*; No. 94, Eskişehir.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili okullar)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Torbacıoğlu, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yöntemleri ve güdüleme derecelerine ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tutar, H. & Yılmaz, M. K. (2002). *Genel iletişim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2005). *TDK*, Ankara.
- Türkmen, İ. (2000). *Yöneticiler için etken iletişim modeli*. MPM, No:480 (3.Bs), Ankara.
- Ünal, S. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 84-90.
- Yatkin, A. (2009). Örgütsel yöneti(ileti)şim. *Doğu Anadolu Bölge Araştırmaları*, 4(2), 47-55.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Bs). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K. (1996). *Bolu İlköğretim okullarında yönetici öğretmen iletişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

### İnternet Kaynakları

- <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/okulda-skandal-mudur-ile-ogretmen-yumruk-yumruga-kavga-etti-40961302>.
- <https://www.liderlikokulu.com.tr/yoneticilik-nedir>.
- <https://www.milliyet.com.tr/gundem/ogretmenle-kavga-eden-mudure-sok-6080049>
- <https://yonetimbilimi.wordpress.com/2010/11/13/yoneticinin-tanimi>.



## Kültürel Miras Akademik Başarı Testi (KMABT): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması \*

Yılmaz DEMİR<sup>1</sup>  Seçil ŞENYURT<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>(Sorumlu yazar) Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ylmzdmr1983@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5477-1300  
<sup>2</sup> Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, secilalkis@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8002-2231

Makale Bilgisi	ÖZET
<b>Geliş Tarihi:</b> 02.07.2021	<p>Bu araştırmanın amacı, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik başarı testi geliştirmektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2019- 2020 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçede öğrenim gören 615 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. 22 maddelik KMABT'nin madde güçlük indeksi .32 ile .79 arasında değişmektedir. Testteki dört maddenin güçlük indeksinin .30 ile .40 arasında (zor), on beş maddenin .41 ile .60 arasında (orta) ve üç maddenin .61 ile .80 arasında (kolay) olduğu görülmektedir. KMABT'nin ortalama madde güçlük indeksi ise .51 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler göz önüne alındığında KMABT'nin orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir. KMABT'nin madde ayırt edicilik indeksinin .35 ile .76 arasında bir değer aldığı görülmektedir. Buna göre testteki üç maddenin madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin .35 ile .38 arasında (iyi); on dokuz maddenin ise madde ayırt edicilik indeksi .41 ile .76 arasında (çok iyi) bir değere sahiptir. Ortalama ayırt edicilik indeksi .60 olan KMABT'nin ayırt edicilik değerinin çok iyi olduğu görülmektedir. KMABT'deki maddelerinin madde-toplam korelasyon değerleri .32 ile .78 arasında değişmektedir. Ayrıca KR-20 değeri .88 olan KMABT'nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.</p>
<b>Kabul Tarihi:</b> 04.10.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	<b>Anahtar Sözcükler:</b> Sosyal bilgiler, kültür ve miras, akademik başarı testi, beşinci sınıf.

## Cultural Heritage Academic Achievement Test (CHAAT): Validity and Reliability Study

Article Information	ABSTRACT
<b>Received:</b> 02.07.2021	<p>The aim of this research is to develop an achievement test of the fifth-grade students in the "Culture and Heritage" learning area within the scope of the Social Studies course. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample group of the research consisted of 615 secondary school sixth grade students studying in the central district of Kilis in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The item difficulty index of the 22-item CHAAT ranges from .32 to .79. It is seen that the difficulty index of four items in the test is between .30 and .40 (difficult), fifteen items are between .41 and .60 (moderate), and three items are between .61 and .80 (easy). The mean item difficulty index of the CHAAT was calculated as .51. Considering these values, it can be said that CHAAT is a medium difficulty test. It is seen that the item discrimination index of CHAAT takes a value between .35 and .76. Accordingly, the item discrimination index of the three items in the test was .35. of 38 (good); The item discrimination index of nineteen items has a (very good) value between .41 and .76. It is seen that the discrimination value of the CHAAT with an average discrimination index of .60 is very good. The item-total correlation values of the items in the CMABT ranged from .32 to .78. In addition, it was concluded that KMABT with a KR-20 value of .88 is a valid and reliable test.</p>
<b>Accepted:</b> 04.10.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	<b>Keywords:</b> Social studies, culture and heritage, academic achievement test, fifth-grade.
DOI: 10.32960/uead.961426	<b>Makale Türü (Article Type):</b> Araştırma Makalesi

\* Bu araştırma Demir'in, Şenyurt'un danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Etkililiği" adlı doktora çalışmasının bir kısmından üretilmiştir. Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 06/09/2019 tarihli 2019-07 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Kaynakça Gösterimi:** Demir, Y. & Şenyurt, S. (2021). Kültürel miras akademik başarı testi (KMABT): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 279-298

**Citation Information:** Demir, Y. & Şenyurt, S. (2021). Cultural heritage academic achievement test (CHAAT): Validity and reliability study. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 279-298.

## 1. GİRİŞ

Eğitimde istenen davranışların öğrencilere ne derece kazandırıldığı ve süreç içerisinde bireylere bilgi, beceri, davranış ve değerlerin ne kadarının sağlandığının tespiti; eğitim sisteminde var olan noksanlıkların saptanması, sistemin yenilenmesi ve geliştirilmesi için ölçme ve değerlendirme faaliyetleri oldukça önemlidir (Keçeci, Yıldırım & Kırbağ Zengin, 2019). Ölçme, bir niteliğin gözlenmesi sonucunda sayılar veya semboller kullanılarak ulaşılan gözlem sonuçlarını ifade ederken (Turgut, 1995) değerlendirme ise ölçme işleminin sonucunda ulaşılan sonuçların bir ölçütle kıyaslanarak bir karara varılmasıdır (Bahar, Nartgün, Durmuş & Bıçak, 2012). Dolayısıyla her ne kadar ölçme ve değerlendirme terimleri ayrı kavramlar olarak görülsün de öğrenme ve öğretme sürecinin en etkili unsurlarından olup birbirlerinin tamamlayıcısı durumundadır (Yıldırım, 1983).

Eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez öğelerinden biri olan ölçme ve değerlendirme (Yaman, 2013), öğretim programındaki kazanımların beklendiği ölçüde öğrencilere ne derecede kazandırıldığı test edilmesi işlevini yerine getirmektedir (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019). Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek ve öğrencilerin akademik başarılarını somut bir şekilde ortaya koymak için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç duyulur (Gönen, Kocakaya & Kocakaya, 2011). Bu ihtiyaç, eğitim öğretim sürecinde eğitimin tüm kademelerinde sıklıkla kullanılan açık uçlu sorular, anketler, boşluk doldurmalı testler, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış, eşleştirmeli testler, iki aşamalı testler, kısa yanıtı testler, ölçekler, sözlü sınavlar ve yazılı yoklamalar (Şimşek, 2007) gibi çeşitli ölçme araçlarıyla giderilmektedir.

Sosyal Bilgiler alanında üniteler veya öğrenme alanlarına yönelik geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış pek çok başarı testi geliştirilmiştir. Örneğin “Coğrafya ve Dünyamız” (Arın & Deveci, 2008; Çiftçi, Meydan & Ektem, 2007; Yeşiltaş, 2006), “Bölgemizi Tanıyalım” (Oğuz, 2008; Ünal & Çelikkaya, 2009), “Yeryüzündeki Yaşam” (Oruç, 2010; Tokcan & Alkan, 2013), “Yurdumuz” (Altınışık & Orhan, 2002), “Ülkeler Arası Köprüler” (Yeşiltaş, 2010), “Toplum İçin Çalışanlar” ve “Bir Ülke Bir Bayrak” (Ersozlu & Kuzu, 2011), “İpek Yolunda Türkler” (Yılmaz & Çolak, 2012), “Sosyal Bilgiler Öğreniyorum” (İbrahimoglu & Öztürk, 2013), “Ülkemizin Kaynakları” (Uçar & Karakuş, 2017) üniteleri kapsamında ve “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” (Avcı & Gümüş, 2020) ile “Bilim, Teknoloji ve Toplum” (Şentürk, 2020) öğrenme alanlarını kapsayan çeşitli başarı testlerinin geliştirildiği görülmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanına dönük herhangi bir başarı testine ulaşamamıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018] irdelendiğinde Sosyal Bilgiler; “Birey ve Toplum”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Etkin Vatandaşlık”, “Küresel Bağlantılar” olmak üzere yedi temel öğrenme alanından oluşmaktadır. Söz konusu öğrenme alanlarından biri olan “Kültür ve Miras” öğrenme alanı, “kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir” (MEB, 2018, s. 11). Sosyal Bilgilerin kültür aktarımı işlevi düşünüldüğünde, kültürel miras kavramının eğitim içindeki yerini Polat (2019) “eğitimin bu konudaki önemi bilinmekle birlikte çeşitli dersler aracılığıyla

kültürel miras eğitiminin çocukların gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak verilmesi elzemdir. Kültürel miras eğitiminin verilebileceği önemli derslerden biri de Sosyal Bilgiler dersi” biçiminde açıklamıştır (s. 359). Alanyazında kültürel miras, geçmişten kalan ve geleceğe bırakılmak istenen, insanlar tarafından inşa edilmiş her türlü somut varlıkla, bir topluma ait olan değerler bütünü olarak tanımlanabilir. Bu miras, insan eliyle yapılmış olan, geçmişten kalan ve geleceğe bırakılmak istenen her şeyi kapsadığı (Can, 2009) gibi doğada var olan doğal varlıkları da kapsamaktadır (Ünal, 2014). İnsanoğlu tarafından geçmişten günümüze ulaşan ve geleceğe bırakılmak istenen her türlü maddi ve manevi unsurlar kültürel miras olarak adlandırılabilir (Perker, 2010, 261). Kuşkusuz kültürel miras unsurlarının korunması ve geleceğe aktarılması eğitimle olacaktır. Bu bağlamda kültürel miras eğitimiyle çocukların tarihin ve kültürün temel kavram ve ilkelerini öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Çulha Özbaş, 2009). Dahası kültürel miras eğitiminin “en önemli yönü, doğal ve yapay çevrenin tarihi değeri anlamında, çocuğun kavrayışına ve bilgisine katkı sağlamasıdır. Bu eğitimin; öğrencilerin tarihi ve kültürel değerleri keşfetmesini, bilgi ve tecrübe edinmesini sağlamak gibi amaçları bulunmaktadır” (Polat, 2019:371). Alanyazında kavram olarak kültürel miras ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmış olup bu çalışmaların Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere farklı disiplinlerde ve farklı yaş gruplarıyla gerçekleştirildiği tespit edilmiştir (Alkış & Oğuzoğlu, 2005; Avcı & Memişoğlu, 2016; Avcı, 2014; Bahtiyar Karadeniz, 2020; Curtis & Seymour, 2004; Çengelci, 2012; Çulha Özbaş, 2009; Doğan & Arıkan, 2013; Dönmez & Yeşilbursa, 2014; Giménez, Ruiz & Listán, 2008; Gümüş & Adanalı, 2011; Gürdoğan Bayır & Çengelci Köse, 2018; İslamoğlu, 2018; Kafadar, 2021; Karaca Yılmaz, Şahbudak, Akkuş & Işkın, 2017; Martínez Rodríguez & Fontal Merillas, 2020; Mustak, 2017; Polat & Bekdemir, 2017; Polat, 2019; Sağ, 2018; Sidekli & Karaca, 2013; Yeşilbursa, 2013). Alanyazında kültürel miras kavramına ilişkin olarak ortaokul öğrencilerinin tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma Gürel ve Çetin (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olmakla beraber, konu ile ilgili olarak eğitim öğretim sürecinin çıktıları ve sürecin öğrenci üzerindeki etkisinin ortaya konabilmesi için geçerli ve güvenilir bir başarı testine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın amacı ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik başarı testi geliştirmektir.

## **2. YÖNTEM**

Bu çalışmada, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarılarını ölçmek amacıyla “Kültürel Miras Akademik Başarı Testi” geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirme süreci “planlama, hazırlık, uygulama ve raporlama” (Gömlüksiz & Erkan, 2010) olmak üzere çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu çalışmada ise Şekil 1’deki başarı testi geliştirme aşamaları takip edilerek Kültürel Miras Akademik Başarı Testi (KMABT) geliştirilmiştir.

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın üç aşamalı uygulamaları (pilot öncesi uygulama, birinci pilot uygulama ve ikinci pilot uygulama), nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama deseni uygulanarak yapılmıştır. “Tarama deseni, var olan durumu belirlemek için yapılan araştırma çeşididir” (Çepni, 2010). Tarama deseni araştırmalarında evreni temsilen belirlenen örneklem üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarla evrenin genelindeki düşünce, eğilim ve tutumların istatistiksel olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2013).

## 2.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2019- 2020 eğitim- öğretim yılı güz döneminde Kilis ili merkez ilçede eğitim gören, yaşları 11 ile 12 yaş arasında değişen 615 ortaokul altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Pilot öncesi uygulamaya 16’sı kız 14’ü erkek öğrenci olmak üzere toplam 30 öğrenci; birinci pilot uygulamaya 167’si kız ve 171’si erkek olmak üzere toplam 338 öğrenci, ikinci pilot uygulamaya ise 126’sı kız ve 121’i erkek olmak üzere toplam 247 öğrenci katılmıştır (Tablo 1). Tavşancıl (2010), “örneklem büyüklüğünde 50’yi çok zayıf, 100’ü zayıf, 200’ü orta, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000’i mükemmel” olarak nitelemektedir. Buna göre bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünün çok iyi seviyede olduğu söylenebilir.

**Tablo 1.** Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

	Sınıf Düzeyleri	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Pilot öncesi uygulama	6. sınıf	16	14	30
Birinci pilot uygulama	6. sınıf	167	171	338
İkinci pilot uygulama	6. sınıf	126	121	247
<b>Toplam</b>		<b>309</b>	<b>306</b>	<b>615</b>

KMABT’nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2014). “Beşinci sınıf Kültür ve Miras’ öğrenme alanını önceki senelerde işlemiş olma” ölçütü olarak kabul edildiği için testin geliştirildiği örneklem altıncı sınıf ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu bağlamda KMABT’nin güvenilirlik ve geçerlik analizleri için pilot uygulamaların, Kilis il merkezindeki altı devlet ortaokulunda altıncı sınıfa devam eden öğrencilerle yapılmasına karar verilmiştir.

## 2.3. Başarı Testinin Geliştirilme Aşamaları

Ortaokul beşinci sınıflara yönelik KMABT geliştirilirken Şekil 1’de yer alan akış şemasındaki aşamalar takip edilmiştir. Bu akış şeması, ilgili alanyazın doğrultusunda oluşturulmuştur (Çardak & Selvi, 2018). Bu bağlamda ilk olarak testin amacı belirlenmiş ve alanyazın taraması yapılmıştır. Daha sonra belirtke tablosu hazırlanarak SBDÖP’te (MEB, 2018) yer alan “Kültür ve Miras” öğrenme alanının konu ve kazanımlarını kapsayacak şekilde öğrencilerden beklenen davranış ve içerik belirlenmiştir. Bu çerçevede 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için üç alan uzmanı, üç Sosyal Bilgiler öğretmeni, bir Türkçe dil uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından aday test kontrol edilmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanmasından sonra pilot öncesi ve pilot uygulamalarına geçilerek teste son hali verilmiştir.



Şekil 1. KMABT'nin geliştirilme aşamaları

### 2.3.1. Testin amacının belirlenmesi

Bu testin geliştirilme amacı, ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarılarını tespit etmektir. Yapılan alanyazın incelemesinde beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik herhangi bir başarı testiyle karşılaşmamıştır. Buradan hareketle, mevcut araştırma kapsamında beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik öğrencilerin akademik başarılarını ölçecek, güvenilirliği ve geçerliği sağlanmış bir başarı testinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 2.3.2. Madde havuzu ve belirtke tablosunun hazırlanması

Belirtke tablosu ve madde havuzunun oluşturulması için beşinci sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamında ortaokullarda okutulan beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları, destekleme ve yetiştirme kurslarında uygulanan testler, öğretmenlerin yazılı kâğıtları ile çeşitli yayınevlerine ait yardımcı kaynaklar incelenmiştir. Beşinci sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanında toplam beş adet kazanım bulunmaktadır (MEB, 2018). KMABT'nin geliştirilme sürecinde öncelikle bu kazanımların içerikleri,

bilişsel düzeyleri, kapsamları, ders kitaplarındaki ağırlıkları, destekleme ve yetiştirme kurslarında ve yayınevlerinin yardımcı kaynaklarında yer verilme durumlarına göre önem derecelerinden yola çıkılarak her bir kazanım için en az dört madde, her davranış için ise ikişer madde olmak üzere toplam 44 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir madde ise dört seçenekten oluşmaktadır. Ayrıca madde havuzu oluşturulurken altıncı sınıfa giden altı öğrenciden yazılı görüş alınmıştır.

KMABT'nin belirtke tablosunda kazanımlar ve kazanımlara ait beklenen davranış veya içerik ile madde sayısı ve numaraları Tablo 2'de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** KMABT Madde Sayısı ve Sırasını Gösteren Belirtke Tablosu

Kazanımlar						Toplam
	Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkıları fark eder.	Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.	
İçerik- Beklenen Davranışlar	Testteki Madde Sayısı ve Sırası					
Anadolu uygarlıklarından kalan eserlerin farkındadır.	1*, 25					2
Mezopotamya uygarlıklarından kalan eserlerin farkındadır.	7, 29					2
Anadolu uygarlıklarından kalan eserlerin hayatımızı nasıl etkilediğinin farkındadır.	16, 22					2
Mezopotamya uygarlıklarından kalan eserlerin hayatımızı nasıl etkilediğinin farkındadır.	10*, 31					2
Yakın çevresindeki tarihi mekânları tanıtır.		2, 19				2
Uzak çevresindeki tarihi mekânları tanıtır.		9, 21				2
Yakın çevresindeki tarihi nesnelere tanıtır.		13, 36				2
Uzak çevresindeki tarihi nesnelere tanıtır.		34, 43				2
Yakın çevresindeki tarihi yapıları tanıtır.		17, 33				2
Uzak çevresindeki tarihi yapıları tanıtır.		8, 18				2
Yakın çevresindeki doğal varlıkları tanıtır.		30, 35				2
Uzak çevresindeki doğal varlıkları tanıtır.		4, 42				2
Tarihi eserleri ve doğal varlıkları birbirinden ayırt eder.		5*, 38				2
Yakın ve uzak çevresindeki tarihi ve doğal güzellikleri koruyan ulusal ve uluslararası kuruluşların farkındadır.		32, 41				2
Yakın çevresindeki kültürel öğelerin farkındadır.			27, 40			2
Uzak çevresindeki kültürel öğelerin farkındadır.			14, 23			2
Yakın ve uzak çevresindeki kültürel öğeler arasındaki farklılıkları belirler.			20, 39			2
Yakın ve uzak çevresindeki kültürel öğeler arasındaki benzerlikleri belirler.			12, 37			2
Bizi bir arada tutan kültürel öğelerin farkındadır.				3, 6		2
Bizi bir arada tutan kültürel öğelerin önemini bilir.				24, 26		2
Kültürel öğelerin zamanla değişime uğradığının farkındadır.					28, 44	2
Geçmişten günümüze ulaşan kültürel öğelerdeki sürekliliğinin farkındadır.					11*, 15	2
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>44</b>

\*Uzman dönütleri sonucunda düzeltilen sorular

### **2.3.3. Kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması**

KMABT’te yer alan 44 maddenin dil bakımından anlaşılabilirliğinin ve uygunluğunun belirlenmesi için dil uzmanı olarak bir araştırma görevlisinden; kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması için üç öğretim üyesi ve üç Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır (Tablo 3). Uzmanların tamamıyla yüz yüze görüşülerek konuyla ilgili görüşleri alınmıştır.

**Tablo 3. KMABT’nin Geliştirilmesinde Görüşleri Alınan Uzmanların Demografik Özellikleri**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Unvan</b>	<b>Uzmanlık Alanı</b>
Erkek	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Erkek	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Kadın	Öğretim Üyesi	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler
Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler
Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sosyal Bilgiler
Erkek	Öğretim Üyesi	Ölçme ve Değerlendirme
Kadın	Araştırma Görevlisi	Türkçe Eğitimi

Uzmanların kolaylıkla değerlendirme yapmaları için bir tabloda her bir maddenin altında “uygun-düzeltilmeli- çıkarılmalı- açıklama” ifadelerine yer verilerek uzman görüş formu oluşturulmuştur. Beşinci sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamında testin amacı, içeriği, kapsamı, ismi ve öğrenci seviyesine uygunluğu bakımından bir dil ve üç alan uzmanı, üç Sosyal Bilgiler öğretmeni ve bir ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere sekiz kişiden görüş alınarak kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmelerde tüm uzmanların testin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlaması noktasında benzer puanlama yaptığı tespit edilmiştir. Uzman dönütleri sonucunda testten madde çıkarılmamış ancak bazı maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır (Tablo 2).

### **2.3.4. Testin uygulanması ve analiz edilmesi**

KMABT’nin gerek pilot öncesi gerekse her iki pilot uygulaması, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrencilere uygulanmış ve bu kapsamda test geliştirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra düzeltilen taslak test maddeleri ile bir ön deneme testi taslağı oluşturulmuştur. Bu bağlamda pilot öncesi uygulamada 44 maddeden oluşan KMABT, 16’sı kız 14’ü erkek öğrenci olmak üzere altıncı sınıfta öğrenim gören toplam 30 öğrenciye iki oturumda uygulanmıştır. Testin ortalama yanıtlanma süresi iki ders saatini bulmuştur. Pilot öncesi uygulamada öğrencilerin anlayamadıkları madde ya da kavramları mutlaka ifade etmeleri istenmiştir. Uygulama boyunca öğrencilerin verdikleri tüm dönütler not edilmiştir. Yapılan gözlemler, öğrenci dönütleri ve madde analizleri sonucunda testte birtakım düzeltmeler yapılmış ancak testten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

KMABT’nin geliştirilmesinde güvenirlilik ve geçerlik analizleri için veriler iki aşamalı pilot uygulama yapılarak toplanmıştır. Birinci pilot uygulama analizleri için Kilis il merkezinde rastgele seçilen üç devlet ortaokulundaki 167’si kız ve 171’i erkek olmak üzere toplam 338 öğrenciden veri toplanmışken; ikinci pilot uygulama analizleri için yine Kilis il merkezinde rastgele seçilen farklı üç devlet ortaokulundaki 126’si kız ve 121’i erkek olmak üzere toplam 247 öğrenciden veri toplanmıştır.

Başarı testi geliştirme sürecinde maddelerin analizleri yapılırken çoğunlukla “madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde- toplam korelasyonuna ve KR-20 güvenirlilik katsayısına bakılmaktadır” (Atılgan, 2017a; Atılgan, 2017b; Aydoğdu & Ergin, 2009; Çardak & Selvi, 2018; İlhan & Hoşgören, 2017; Karagöz, 2017; Özçelik, 1981; Temiz, 2007). Maddelere ilişkin analizlerde genellikle

“basit yöntem” ve “henrysson yöntem” olmak üzere iki yöntem tercih edilmektedir. Henrysson yönteminde testin uygulandığı 60-70 kişilik daha küçük gruplar için ve uygulamaya katılan tüm öğrencilerin cevaplarının incelenmesi önerilmektedir. KMABT’nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için “basit yöntem” tercih edilmiştir. Basit yöntemle uygulamaya katılan tüm öğrencilerin verdikleri cevaplara göre değil sadece üst (%27) ve alt (%27) gruplardaki öğrencilerin verdikleri cevaplara göre analizler yapılmaktadır (Karaca, 2008). Baykul (2000), basit yöntemle bir test analiz edilecekse testi cevaplayanların sayısının en az 100 kişilik bir gruptan oluşması gerektiğine ancak testi cevaplayanların sayısı 200 kişilik bir grup civarında ise daha gerçekçi sonuçlar alınabileceğine dikkat çekmektedir. Buna göre mevcut çalışmanın birinci pilot uygulamasında testi cevaplayanların sayısı 338 kişilik bir grup olduğundan gerçekçi sonuçlar elde edilmiş olması muhtemeldir.

KMABT’nin güvenilirlik ve geçerlik sağlamak için madde analizleri yapılmak üzere öğrencilerin her doğru cevabı için “1”, her yanlış, boş bırakılan ve birden fazla seçeneğin işaretlendiği cevaplar için ise “0” değeri EXCEL programına girilmiştir. Zira alanyazında çoktan seçmeli test maddelerinin puanlanmasında her doğru madde için 1 puan, her yanlış ve boş bırakılan madde ile birden fazla seçeneğin işaretlendiği maddeye 0 puan verilmesi önerilmektedir (Atılğan, 2017a). Bu kriterlere uygun olarak toplam 44 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin KMABT’ten aldıkları toplam puanlar “Test Analiz Programı (TAP)” kullanılarak analiz edilmiştir. Böylelikle testteki her bir maddenin madde ayırt edicilik indeksi, madde güçlük indeksi ve madde toplam korelasyonu ile testin KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

### 2.3.5. Madde-toplam korelasyon değerleri

Madde-toplam korelasyon değerleri; “testte yer alan her bir maddenin puanı ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Testlerde madde-toplam korelasyon değerlerinin .25’ten yüksek olması beklenmektedir” (Karagöz, 2017).

### 2.3.6. Güvenirlik analizi

Başarı testlerinin güvenilirliği çeşitli istatistikî tekniklerle hesaplanmaktadır. Kuder Richardson-20 (KR-20) istatistik yöntemi bu tekniklerden biridir. Ayrıca KR-20 test puanları arasındaki iç tutarlılığı ifade etmektedir. KR- 20 formülü çoktan seçmeli maddeler ve ölçekler için kullanılır (Şencan, 2005). “Başarı testlerinin güvenilirliği belirlenirken hesaplanan KR-20 değeri, 0 ile 1 arasında değer almaktadır” (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019). Bu değer “0.70’in üzerinde olması testin güvenilir olduğunu ifade etmektedir” (Aydoğdu & Ergin, 2009; Büyüköztürk, 2015; Özdamar, 2004; Şencan, 2005; Temiz, 2007).

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde pilot uygulamalara yer verilerek KMABT’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması tamamlanmıştır.

### 3.1. Birinci Pilot Uygulama

KMABT, birinci pilot uygulamada aynı ortaokulda birden fazla altıncı sınıfa aynı anda uygulanmış ve cevaplandırılmıştır. KMABT pilot öncesi uygulamada bir ders saatini aştığından dolayı ikiye bölünerek 30’ar dakikalık iki ders saatinde uygulanmıştır. İlk ders saatinde ilk 26 soru öğrencilere dağıtılmış, yaklaşık 30 dakika sonra test toplanmıştır. Ardından ortalama 20 dakikalık aradan sonra diğer 18 soru öğrencilere dağıtılmış ve yine yaklaşık 30 dakika sonra test toplanmıştır. Ayrıca öğrencilere 44 soruluk KMABT



uygulanırken sınav ortamı oluşturulmuş, gerekli uyarılar yapılmış ve her öğrencinin testi bireysel olarak çözmesi sağlanmıştır. Böylelikle sınavın uygulama geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Birinci pilot uygulama sonucunda öğrencilerden alınan cevaplar doğrultusunda analizlere geçilmiştir. Tablo 4'te maddelere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** KMABT'nin Birinci Pilot Uygulama Madde Analizi

Soru Sırası	Soru Güçlük İndeksi	Soru Ayırt Edicilik İndeksi	Madde-Toplam Korelasyon	Soru Sırası	Soru Güçlük İndeksi	Soru Ayırt Edicilik İndeksi	Madde-Toplam Korelasyon
Madde 01**	.28	.27	.32	Madde 23	.68	.56	.58
Madde 02*	.25	.45	.55	Madde 24	.57	.61	.59
Madde 03*	.80	.31	.40	Madde 25*	.22	.15	.21
Madde 04*	.90	.20	.46	Madde 26*	.69	.60	.60
Madde 05*	.56	.58	.50	Madde 27*	.41	.49	.45
Madde 06	.79	.32	.45	Madde 28*	.36	.29	.22
Madde 07	.50	.42	.35	Madde 29*	.33	.31	.30
Madde 08*	.78	.33	.44	Madde 30	.46	.58	.59
Madde 09*	.64	.43	.44	Madde 31	.54	.55	.48
Madde 10*	.70	.51	.49	Madde 32*	.51	.55	.50
Madde 11**	.35	.24	.21	Madde 33	.41	.53	.55
Madde 12*	.84	.42	.61	Madde 34*	.34	.30	.30
Madde 13	.51	.52	.50	Madde 35*	.31	.53	.60
Madde 14*	.81	.41	.57	Madde 36*	.61	.53	.50
Madde 15*	.36	.19	.17	Madde 37	.54	.54	.52
Madde 16*	.39	.45	.41	Madde 38	.63	.65	.64
Madde 17*	.27	.55	.67	Madde 39*	.53	.55	.47
Madde 18	.30	.33	.33	Madde 40	.54	.67	.62
Madde 19	.44	.55	.53	Madde 41	.65	.62	.63
Madde 20	.50	.58	.51	Madde 42	.33	.37	.39
Madde 21	.48	.54	.51	Madde 43	.47	.67	.62
Madde 22	.52	.57	.54	Madde 44	.56	.66	.62

Analize edilmeyen madde sayısı = 0

Analiz edilen madde sayısı = 44

Testin ortalama güçlük indeksi = .52

Testin ortalama ayırt edicilik indeksi = .47

KR-20 (Alpha) = .89

KR-21 = .87

Yüksek grubun minimum puanı (n=96) = 28

\*Testten çıkarılan sorular

Testi cevaplayan öğrenci sayısı = 338

Toplam madde sayısı = 44

Minimum puan = 4 (%9.1)

Maksimum puan = 42 (%95.5)

Ortanca puan = 21.5 (%48.9)

Ortalama puan = 22.7 (%51.6)

Düşük grubun maksimum puanı (n=101) = 17

\*\*Düzeltilen sorular

KMABT analiz edilirken ilk olarak KMABT'nin KR-20 değerleri incelenmiştir. Buna göre KMABT'nin KR-20 değeri .89 hesaplanmıştır. Alanyazına göre KR-20 değerinin .70'ten büyük olması gerektiği dikkate alındığında 44 maddeden oluşan KMABT'nin güvenilir bir test olduğu söylenebilir (Tablo 4).

KMABT'nin KR-20 değeri incelendikten sonra testin madde ayırt edicilik indeksine bakılmıştır. Bu testte yer alan maddelerinin madde ayırt edicilik indeksinin .30 ve üstü olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda .30'un altında olan 4., 15., 25. ve 28 maddeler testten çıkarılmıştır. Ancak madde ayırt edicilik indeksi (.27) uygun değerleri taşımamasına rağmen 1. madde testten çıkarılmamıştır. Çünkü testte aynı davranışı ölçen 25. madde taşıdığı değerler bakımından daha elverişsiz bir madde olmasından ve belirtke tablosundaki davranışı ölçen herhangi bir madde olmamasından dolayı 1. maddenin geliştirilerek testte kalması sağlanmıştır. Benzer şekilde madde ayırt edicilik indeksi (.24) uygun değer taşımamasına rağmen 11. madde de testten çıkarılmamıştır. Çünkü testte aynı davranışı ölçen 15. maddenin taşıdığı değerler açısından daha kötü bir madde olmasından dolayı ve belirtke tablosunda bu davranışı ölçen başka bir madde

olmamasından dolayı bu maddenin geliştirilerek testte kalması sağlanmıştır. İstatistiksel olarak bu iki maddenin geliştirilerek testte kalmasında herhangi bir sorun görülmemektedir (Tablo 4).

Madde güçlük indeksi bir testte yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranını gösterir ve 0 ile 1 arasında değer alır. Madde güçlük indeksi 0'a ne kadar çok yaklaşırsa madde o oranda zorlaşırken 1'e ne kadar çok yaklaşırsa madde o oranda kolaylaşır. Başarı testlerinde genelde madde güçlük indeksinin .20 ile .80 arasında olması beklenir. Orta güçlükte bir başarı testinin geliştirilmesi hedeflendiği için KMABT'nin madde güçlük indeksinin .30 ile .80 arası olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle madde güçlük indeksi .30'un altında olan 2., 17., ve 25. maddeler ile madde güçlük indeksi .80 ve üzerinde olan 3., 4., 12. ve 14. maddeler testten çıkarılmıştır. Ancak madde güçlük indeksi (.28) uygun değerleri taşımamasına rağmen 1. madde testten çıkarılmamıştır. Daha önceden de ifade edildiği gibi testte aynı davranışı ölçen 25. madde taşıdığı değerler bakımından daha kötü bir madde olmasından dolayı 1. maddenin geliştirilerek testte kalması sağlanmıştır. İstatistiksel olarak bu maddenin geliştirilerek testte kalmasında herhangi bir sorun görülmemektedir (Tablo 4).

Testte yer alan her bir maddenin puanı ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde-toplam korelasyon değerlerinin .25'ten yüksek olması gerekmektedir. Bundan dolayı 15., 25. ve 28. maddeler testten çıkarılmıştır. Ancak madde-toplam korelasyon değerleri (.21) uygun değerleri taşımamasına rağmen 11. madde testten çıkarılmamıştır. Daha önceden de ifade edildiği gibi aynı davranışı ölçen 15. maddenin taşıdığı değerler açısından daha kötü bir madde olmasından dolayı bu maddenin geliştirilerek testte kalması sağlanmıştır. İstatistiksel olarak bu maddenin geliştirilerek testte kalmasında herhangi bir sorun görülmemektedir (Tablo 4).

Birinci uygulama sonucunda madde ayırt edicilik indeksi, madde güçlük indeksi ve madde-toplam korelasyon değerlerinden biri veya birkaçı uygun değer taşımayan dokuz madde (2., 3., 4., 12., 14., 15., 17., 25., 28.) testten çıkarılmıştır. Böylece 44 maddelik testten geriye 35 maddelik test kalmıştır. Ayrıca birinci uygulama sonucunda testin yanıtlama süresinin bir ders saatini aşması ve testin bölünerek uygulanmış olması testteki madde sayısının düşürülmesi gerektiğini göstermektedir. Zira ortaokullarda her bir sınav süresinin bir ders saatini geçmemesi gerekmektedir (MEB, 2014). Bu nedenle istatistiksel olarak uygun değer taşımasına rağmen belirtke tablosundaki aynı davranışı ölçen iki maddeden, geçerlik ve güvenilirlik bakımından daha zayıf olan on üç madde (5., 8., 9., 10., 16., 26., 27., 29., 32., 34., 35., 36., 39.) testten çıkarılmıştır. Böylece belirtke tablosundaki her bir davranışı ölçen bir madde olmak üzere toplam 22 madde testte kalmıştır. 22 maddelik testin güvenilirlik ve geçerliği için ise ikinci kez farklı bir örneklem grubu üzerinde uygulama yapılmıştır (Tablo 4).

### 3.2. İkinci Pilot Uygulama

Birinci pilot uygulama sonucu elde edilen veriler ışığında gerekli düzeltmelerin yapıldığı KMABT, farklı bir örneklem grubu üzerinde ikinci kez ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İkinci pilot uygulamada 22 sorudan oluşan KMABT, öğrencilere bir ders saatinde uygulanmıştır. Birinci pilot uygulamada olduğu gibi aynı ortaokulda birden fazla altıncı sınıf şubesine aynı anda uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere KMABT uygulanırken yine sınav ortamı oluşturulmuş, gerekli uyarılar yapılmış ve her öğrencinin testi bireysel olarak çözmesi sağlanmıştır. Böylece sınavın uygulama geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Testin yanıtlanma süresi ortalama 40 dakikayı bulmuştur.

**Tablo 5.** KMABT'nin İkinci Pilot Uygulama Madde Analizi

Soru Sırası	Soru Güçlük İndeksi	Soru Ayırt Edicilik İndeksi	Madde-Toplam Korelasyon	Soru Sırası	Soru Güçlük İndeksi	Soru Ayırt Edicilik İndeksi	Madde-Toplam Korelasyon
Madde 01	.32	.38	.37	Madde 12	.79	.35	.48
Madde 02	.51	.55	.39	Madde 13	.34	.42	.42
Madde 03	.53	.67	.67	Madde 14	.61	.75	.78
Madde 04	.54	.59	.60	Madde 15	.60	.71	.74
Madde 05	.47	.64	.62	Madde 16	.55	.76	.76
Madde 06	.50	.64	.61	Madde 17	.68	.64	.70
Madde 07	.49	.66	.59	Madde 18	.56	.57	.58
Madde 08	.49	.74	.73	Madde 19	.53	.59	.57
Madde 09	.44	.60	.62	Madde 20	.56	.68	.70
Madde 10	.30	.41	.40	Madde 21	.55	.75	.76
Madde 11	.45	.67	.66	Madde 22	.36	.35	.32

Analize edilmeyen madde sayısı = 0

Analiz edilen madde sayısı = 22

Testin ortalama güçlük indeksi = .51

Testin ortalama ayırt edicilik indeksi = .60

KR-20 (Alpha) = .88

KR-21 = .87

Yüksek grubun minimum puanı (n=71) = 16

Testi cevaplayan öğrenci sayısı = 247

Toplam madde sayısı = 22

Minimum puan = 2 (%9.1)

Maksimum puan = 22 (%100)

Ortanca puan = 10.00 (%45.5)

Ortalama puan = 11.21 (%51.0)

Düşük grubun maksimum puanı (n=87) = 7

Birinci pilot uygulamada olduğu gibi ikinci pilot uygulamada da ilk olarak KMABT'nin KR-20 değerine bakılmıştır. Bu bağlamda KR-20 değeri .88 olan KMABT'nin güvenirlilik değerlerinin .70'ten büyük olması güvenilir bir test olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

KMABT'nin KR-20 değerine bakıldıktan sonra madde ayırt edicilik indekslerinin analizine geçilmiştir. KMABT'nin madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında maddelerin .35 ile .76 arasında değer aldığı görülmektedir. Bu değerlere göre testteki üç maddenin (1., 12. ve 22.) madde ayırt edicilik indeksinin iyi olduğu; geriye kalan on dokuz maddenin ise madde ayırt edicilik indeksinin çok iyi olduğu görülmektedir. Ortalama ayırt edicilik indeksi .60 olan KMABT'nin ayırt edicilik değerinin çok iyi olduğu söylenebilir (Tablo 5).

İkinci pilot uygulama sonucunda 22 maddelik KMABT'nin madde güçlük indeksinin .30 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre KMABT'nin en zor maddesi .30 madde güçlük indeksiyle 10. madde; testin en kolay maddesi ise .79 madde güçlük indeksiyle 12. maddedir. Ayrıca testteki dört maddenin (1., 10., 13. ve 22.) güçlük indeksinin .30 ile .40 arasında (zor soru), on beş maddenin (2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 11., 15., 16., 18., 19., 20., ve 21.) .41 ile .60 arasında (orta güçlükte soru) ve üç maddenin (12., 14. ve 17.) .61 ile .80 arasında (kolay soru) olduğu görülmektedir. KMABT'nin ortalama madde güçlük indeksi ise .51 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler göz önüne alındığında KMABT'nin orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir. Bir testin ortama güçlüğü'nün .50 civarında olması güçlük düzeyi açısından oldukça iyi olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

KMABT maddelerinin madde-toplam korelasyon değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin .32 ile .78 arasında değiştiği görülmektedir. Testteki her bir maddenin puanı ile testin toplam puanı arasındaki ilişkinin .25'ten yüksek olması istatistiksel olarak her bir maddenin uygun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda testteki her bir maddenin puanı ile testin toplam puanı arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel olarak her bir maddenin uygun değerler taşıdığı söylenebilir (Tablo 5).

Sonuç olarak 22 maddelik KMABT'nin KR-20 (.88) değerinin, ayırt edicilik (.35 ile .76 arası) ve madde güçlük (.32 ile .79 arası) indekslerinin ve madde-toplam korelasyon (.32 ile .78 arası) değerlerinin uygun değerler taşıdığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla ikinci uygulama sonucunda yapılan analizlerde orta güçlükte ve ayırt ediciliği çok iyi olan KMABT'nin geçerli ve güvenilir bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Ek-1'de olduğu gibi KMABT'ye son hali verilerek test kullanıma hazır hale getirilmiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bilindiği gibi kültürel miras eğitimi “kültürün hem somut hem de soyut olan öğelerini ana öğrenme aracı olarak kullanarak tarih ve kültür hakkında öğretme ve öğrenme yaklaşımı” (Çulha Özbaş, 2009, s.704) şeklinde bilinmektedir. Öğrenciler, örgün eğitimde ilk ve ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersiyile kültürel miras eğitimi almaktadır. Bu bağlamda gerek 2005 gerekse 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yer verilmektedir. “Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır” (MEB, 2018, s.11). Bu araştırmayla ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik akademik başarı düzeylerini belirleyerek değerlendirebilmek için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirmek amaçlanmıştır. Nitekim Kempa (1986) ve Ogan Bekiroğlu (2004)'nun da ifade ettiği gibi günümüzde sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli testler, çok sayıda soru sorma imkânı sağlayan ve öğrenci başarısını ölçmek için en çok tercih edilen ölçme araçlarından biridir.

Başarı testi geliştirme sürecinde maddelerin analizleri yapılırken çoğunlukla madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde- toplam korelasyonuna ve KR-20 güvenilirlik katsayısına bakılmaktadır (Akbulut, 2010). Bu bağlamda KMABT geliştirilirken madde analizleri için madde güçlük indeksi, madde ayırt edicilik indeksi, madde- toplam korelasyonuna ve KR-20 güvenilirlik katsayısına bakılmıştır.

Birinci ve ikinci pilot uygulamalardan sonra KMABT'ye ilişkin maddeler analiz edilmeden önce ilk olarak KR-20 güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Başarı testlerinin güvenilirliği belirlenirken hesaplanan KR-20 değeri, 0 ile 1 arasında bir değer almaktadır (Bolat & Karamustafaoğlu, 2019). Bu bağlamda birinci pilot uygulamadan sonra KR-20 .89 olarak bulunmuşken ikinci pilot uygulamadan sonra ise KR-20 .88 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'in üzerinde olması testin güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Aydoğdu & Ergin, 2009; Büyüköztürk, 2015; Özdamar, 2004; Şencan, 2005; Temiz, 2007). Dolayısıyla KR-20 değeri dikkate alındığında her iki pilot uygulamada da KMABT'nin bütünü için güvenilir olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Sosyal Bilgiler alanında yapılan test geliştirme çalışmalarında KR-20 güvenilirlik katsayısının .88'in altında olduğu çalışmalar (Altınışık & Orhan, 2002; Avcı & Gümüş, 2020; Çiftçi, Meydan & Ektem, 2007; Şentürk, 2014; Şentürk, 2020; Yeşiltaş, 2010) olduğu gibi .88'in üstünde olan çalışmalar (Ersozlu & Kuzu, 2011) da mevcuttur.

Başarı testindeki maddeler analiz edilirken her bir maddenin ayırt edicilik indeksine bakılmalıdır. Bu bağlamda birinci pilot uygulama sonucunda .30'un altında olan 4., 15., 25. ve 28. maddeler uygun değerler taşımadığından testten çıkarılmıştır. KMABT'nin birinci pilot uygulama sonucunda ortalama madde ayırt edicilik indeksinin .47 olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci pilot uygulama sonucunda ise madde ayırt

edicilik indekslerinin .35 ile .76 arasında bir değer aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla KMABT’de yer alan bütün maddelerin madde ayırt edicilik indeksi bağlamında uygun değer taşımaktadır. İkinci pilot uygulama sonucunda ortalama ayırt edicilik indeksi .60 olan KMABT’nin ortalama ayırt edicilik değerinin çok iyi olduğu görülmektedir. Bu verilere göre ikinci pilot uygulama sonucunda tüm maddelerin ayırt edicilik indeksinin iyi / çok iyi olduğu söylenebilir (Atılgan, 2017a; Karagöz, 2017; Karlı & Ayas, 2013; Öncü 1994; Özçelik, 1981; Tekin, 2008; Tosun & Taşkesenligil, 2011; Turgut, 1995). Alanyazın incelendiğinde madde ayırt edicilik indeksi .30 ile .80 arasında değişen araştırmalar olduğu görülmektedir (Sinadia & Jatmika, 2020). Sosyal Bilgiler alanında geliştirilen başarı testlerinin ortalama madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin .60’ın altında olduğu çalışmalar (Avcı & Gümüş, 2020; Yeşiltaş, 2006; Yeşiltaş, 2010) ile .60 olan bir çalışmaya (Şentürk, 2020) ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada birinci ve ikinci pilot uygulamalar sonucunda KMABT’nin madde güçlük indeksi de hesaplanmıştır. Birinci pilot uygulama sonucunda madde güçlük indeksi .30’un altında olan 2., 17., ve 25. maddeler ile madde güçlük indeksi .80 ve üzerinde olan 3., 4., 12. ve 14. maddeler testten çıkarılmıştır. Birinci pilot uygulama sonucunda KMABT’nin ortalama güçlüğü .52 olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci pilot uygulama sonucunda ise maddelerin madde güçlük indeksinin .30 ile .79 arasında değişmektedir. İkinci pilot uygulama sonucunda ortalama madde güçlük indeksi .51 olan KMABT’nin orta güçlükte bir test olduğu söylenebilir. Bir testin ortama güçlüğü .50 civarında olması, güçlük düzeyi açısından oldukça iyi olduğunu göstermektedir (Turgut, 1995). Alanyazın incelendiğinde ortalama madde güçlük indeksi .30 ile 1.00 arasında değişen araştırmalar olduğu görülmektedir (Sinadia & Jatmika, 2020). Ayrıca alanyazında ortalama madde güçlük indeksi .50 civarında olan çalışmalar (Akbulut & Çepni, 2013; Çiçek Şentürk, 2020; Demir, Kızılay & Bektaş, 2016; Saraç, 2018; Şener & Taş, 2017; Yeşiltaş, 2010) olduğu gibi .50’nin üzerinde (Açıkgöz & Karlı, 2015; Avcı & Gümüş, 2020) ve altında (Gönen, Kocakaya & Kocakaya, 2011; Şentürk, 2020; Tokcan & Alkan, 2013; Tosun & Taşkesenligil, 2011) olan çalışmalar da bulunmaktadır.

Mevcut araştırma kapsamında başarı testi hazırlanırken testin uygulama süresinin bir ders saatini geçmemesine dikkat edilmiştir. Diğer bir ifadeyle geliştirilen başarı testinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri veya araştırmacılar tarafından sınıf ortamında bir ders süresince uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle istatistiksel olarak uygun değerler taşımaya rağmen belirtke tablosundaki benzere davranışı ölçen iki maddeden, geçerlik ve güvenirlilik bakımından daha zayıf olan on üç madde testten çıkarılmıştır. KMABT, SBDÖP (2018)’na uygun şekilde hazırlanmış olması, buna ek olarak kolay puanlanabilir ve uygulanabilir olması gibi sebeplerle öğretmenlerin ve araştırmacıların rahatlıkla kullanabileceği bir ölçme aracıdır. Bununla beraber, KMABT’nin beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanı kapsamında çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yakın çevrelerindeki tarihi mekân, nesne, yapı ve doğal varlıklar ile kültürel öğelere ilişkin maddeler içermesi ilgili başarı testinin sınırlılığını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, araştırma kapsamında beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yönelik geliştirilen KMABT’nin geçerli ve güvenilir bir başarı testi olduğu; bu özelliğiyle hem alanyazına katkı sağlayacağı hem de öğrencilerin “Kültür ve Miras” öğrenme alanına ilişkin başarı seviyelerinin ölçülüp değerlendirilebileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında sonraki araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Daha önce de ifade edildiği gibi, ilgili başarı testi çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yakın çevrelerindeki tarihi mekân, nesne, yapı ve doğal varlıklar ile kültürel öğelere ilişkin maddeler içermesi

nedeniyle; Kültür ve Miras öğrenme alanına kapsamında benzer başarı testi geliştirme çalışmalarının farklı illerde yer alan öğrencilere yönelik yapılması faydalı olabilir.

Pilot uygulamalara geçmeden önce küçük bir örneklem grubu üzerinde deneme uygulaması yapılabilir. Bu durum testin yanıtlama süresinin belirlenmesi ve öğrencilerin almakta güçlük çektikleri ifadelerin belirlenmesinde oldukça faydalı olabilir.

### **Yazar Katkı Beyanı:**

**1. Yılmaz DEMİR:** Bu araştırma, birinci yazarın Prof. Dr. Seçil ŞENYURT'un danışmanlığında yürüttüğü "Sosyal Bilgiler Dersinde Veli Eşliğinde Gerçekleştirilen İnceleme Gezilerinin Etkililiği" adlı doktora çalışmasının bir kısmından üretilmiştir. Verileri toplama ve analizi etme, kavramsallaştırma, yazım ve düzenleme.

**2. Seçil ŞENYURT:** Danışmanlık, inceleme ve düzenleme.

### **5. KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, M. & Karşı, F. (2015). Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları kullanılarak iş ve enerji konusunda geliştirilen başarı testinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-25.
- Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir?: İlköğretim 7. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alkış, Ş. & Oğuzoğlu, Y. (2005). Ülkemiz koşullarında tarihi çevre eğitiminin önemini ve gerekliliğini artıran nedenler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 347-361.
- Altınışik, S. & Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 41-49.
- Arın, D. & Deveci, H. (2008). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatıra tutma düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 170-185.
- Atılğan, H. (2017a). Madde ve test istatistikleri. H. Atılğan (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 259-276). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2017b). Test geliştirme. H. Atılğan (Editör), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 281-314). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Avcı, G. & Gümüş, N. (2020). *İlkokul 4 sınıf sosyal bilgiler dersi insanlar yerler ve çevreler öğrenme alanına yönelik başarı testi geliştirilmesi*. Presented at the Ankara II. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Ankara.
- Avcı, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Avcı, M. & Memişoğlu, H. (2016). Kültürel miras eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 104-124.
- Aydoğdu, B. & Ergin, Ö. (2009). The development of science process skills scale toward "electricity in our life" units of science and technology course. *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 4(2), 296-316.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2012). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahtiyar Karadeniz, C. (2020). Assessment for awareness and perception of the cultural heritage of geography students. *Review Of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(1), 40-64.

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klâsik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bolat, A. & Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 5(2), 131-159.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. (2009). *Kültürel miras ve müzecilik*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Çalışma Raporu.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev. Bursal, M: Ed.: Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Curtis, R. & Seymour, C. (2004). Louisiana heritage education program and heritage in the classroom: children's attitude toward cultural heritage. *Journal of Social Studies Research*, 28(2), 20-24.
- Çardak, C. S. & Selvi, K., (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi için bir başarı testi geliştirme süreci. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 379-406.
- Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programında somut olmayan kültürel mirasın yeri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 185-203.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çiçek Şentürk, Ö. (2020). *Argümandaysan destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri* (Doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- Çiftçi, S., Meydan., A. & Ektem, I. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenmeyi kullanmanın öğrencilerin başarısına ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 179-190.
- Çulha Özbaş, B. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kültürel miras eğitimi. M. Safran (Editör), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 701-720). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, N., Kızılay, E. & Bektaş, O. (2016). 7. sınıf çözümler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 209-237.
- Doğan, Y. & Arıkan, İ. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kültürel mirasla ilgili başarı düzeyleri ve tutumlarının bazı değişkenlerce incelenmesi (Adıyaman örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 29-68.
- Dönmez, C. & Yeşilbursa, C. C. (2014). Kültürel miras eğitiminin öğrencilerin somut kültürel mirasa yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 13(2), 425-442.
- Ersozlu, Z. & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Giménez, J. E., Ruiz, R. M. Á., & Listán, M. F. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107.
- Gömlüksiz, M. & Erkan, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gönen, S., Kocakaya, S. & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Gümüş, N. & Adanalı, R. (2011). Buca'da (İzmir) tarihi ve kültürel mirasa yönelik ortaöğretim öğrencilerinin tutum ve davranışları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 87-102.
- Gürdoğan Bayır, Ö. & Çengelci Köse, T. (2018). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1827-1840.
- Gürel, D. & Çetin, T. (2019). Intangible cultural heritage attitude scale: validity and reliability study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 82-102.

- İbrahimoglu, Z. & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarıya karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 523-548.
- İlhan, N. & Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- İslamoğlu, Ö. (2018). The importance of cultural heritage education in early ages. *International Journal Of Education Sciences*, 22(1-3), 19-25
- Kafadar, T. (2021). Cultural heritage in social studies curriculum and cultural heritage awareness of middle school students. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 260-274.
- Karaca Yılmaz, Ş., Şahbudak, E., Akkuş, G. & Işkın, M. (2017). Kültürel miras farkındalığı: cumhuriyet üniversitesi öğrencilerine yönelik bir uygulama çalışması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 9(16), 86-100.
- Karaca, E. (2008). Test ve Madde Analizi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Editörler), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 241- 305). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel.
- Karlı, F. & Ayas, A. (2013). Fen ve teknoloji dersi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesine ilişkin bir test geliştirme çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(2), 66-84.
- Keçeci, G., Yıldırım, P., & Kırbag Zengin, F. (2019). Sistemler akademik başarı testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(1), 96-114.
- Kempa, R. (1986). *Assessment in Science*. London: Cambridge University Press.
- Martínez Rodríguez, M. & Fontal Merillas, O. (2020). Dealing with heritage as curricular content in Spain's primary education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 77-96.
- MEB. (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4. 5. 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara.
- Mustak, S. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarihi kültürel miras eğitimine ilişkin görüşleri (Denizli şehri örneği)* (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ogan Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? klasik ve alternatif ölçme- değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Oğuz, S. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim yöntemi ile turizm konularının öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 56-73.
- Öncü, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Master Basım Sanayi.
- Özcelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Perker, Z. S. (2010). Avrupa kültür mirasının korunmasında europanostrada ödülleri rolü ve Türkiye. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 260-272.
- Polat, S. (2019). Sosyal bilgilerde kültürel miras konularının öğretimi. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım, & H. Yakar (Editörler), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi II* içinde (ss. 357-388). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. & Bekdemir, Ü. (2017). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanındaki ders işleniş sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1844-1860.



- Sağ, Ç. (2018). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde somut olmayan kültürel miras eğitime yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Saraç, H. (2018). Fen Bilimleri dersi ‘maddenin değişimi’ ünitesi ile ilgili başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445.
- Sidekli, S. & Karaca, L. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde yerel, kültürel miras öğelerinin kullanımına ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Gaziosman Paşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 5, 20-38.
- Sinadia, A. R. & Jatmika, S. (2020). Development of the academic achievement test for undergraduate studen. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 438, 191-195.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şener, N. & Taş, E. (2017). Developing achievement test: A research for assessment of 5th grade biology subject. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 254 - 271.
- Şentürk, M. (2014). *Sosyal bilgiler ders kitaplarında bulunan karikatürlerin hedef kavramların öğretilmesine ve öğrenci tutumuna etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarılarına etkileri* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temiz, B. K. (2007). *Fizik öğretiminde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tokcan, H. & Alkan, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 1-19.
- Tosun, C. & Taşkesenligil, Y. (2011). Revize Edilmiş bloom’un taksonomisine göre çözeltiler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 499-522.
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Uçar, A. & Karakuş, U. (2017). 6. sınıf sosyal bilgiler dersi çevre konularının öğretiminde belgesel kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 992-1009.
- Ünal, Ç., & Çelikkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13(2), 197-212.
- Ünal, G. Z. (2014). *Kültürel mirasın korunması*. İstanbul: İSMEP Rehber Kitaplar Beyaz Gemi Sosyal Proje Ajansı.
- Yaman, S. (2013). Investigation of questions in science and technology textbooks in terms of requirements of the curriculum after educational reform in Turkey. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 5(2), 164-175.
- Yeşilbursa, C. C. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin somut kültürel mirasa yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 405-420.
- Yeşiltaş, E. (2006). *Sosyal bilgiler fiziki coğrafya konuları öğretiminde araç-gereç kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi (Kars ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Yeşiltaş, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 7.
- Yılmaz, K. & Çolak, R. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde kavram haritaları kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-16.

## Ek-1 Kültürel Miras Akademik Başarı Testi

**Sevgili öğrenciler,** Bu test sizin kültürel miras akademik başarı düzeyinizi ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Testte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

**Sosyal Bilgiler Öğretmeni**

1) Aşağıdaki tarihi eserlerden hangisi Anadolu'da yaşamış ilk uygarlıklara ait eserlerden biri **değildir**?

- A) İyon - Efes Antik Tiyatrosu  
B) Frig - Kibele Bereket Tanrıçası  
C) Roma - Sümela Manastırı  
D) Hitit - Güneş Kursu

2) Aşağıdakilerden hangisi Mezopotamya'da yaşamış ilk uygarlıklardan kalan tarihi eserlere bir örnektir?

- A) Ziggurat  
B) Aspandos Tiyatrosu  
C) Zeus Tapınağı  
D) Ayasofya Müzesi

3) Hititler, önemli gördükleri olayları Anal (yıllık) denilen kil tabletlere yazarlardı. Hititlerin tarih kitapları olan Anallar, günümüzde Anadolu'nun tarihinin aydınlatılmasında önemli eserlerdir. Ayrıca Hititler son derece becerikli mühendislerdi. Taştan inşa ettikleri eserler, günümüzde birçok turistin ilgisini çekmektedir. Sadece yukarıdaki ifadelerden hareketle aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi **yapılamaz**?

- A) Anallar, Anadolu'nun tarihini aydınlatmaları bakımından önemlidir.  
B) Hititlerin inşa ettikleri bazı yapılar günümüze ulaşmıştır.  
C) Hititlerden kalan eserler günümüzde birçok kişinin ilgisini çekmektedir.  
D) Hititler, Anal denilen yıllıkları Sümerlerden öğrendikleri gibi kil tabletlere yazmıştır.

4) Sümerler; çivi yazısı, tekerlek ve takvim gibi birçok icadın mucidi olarak bilinir. Yaptıkları bu eserlerle bilimsel bilginin gelişmesine katkı sunmuşlardır. Tıpta ve astronomide de ilerleyen Sümerler, çemberin 360 derece olduğunu ve saat, gün, ay ve yıl hesapları yapmıştır. Buna göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- A) Sümerler sadece tıp ve astronomi ile uğraşmıştır.  
B) Sümerler yazıyı icat ederek günümüz bilimsel bilginin temellerini atmıştır.  
C) Sümerler Anadolu'da kurulmuş ilk uygarlıklardandır.  
D) Sümerler çivi yazı, tekerlek ve takvimi diğer uygarlıklardan öğrenmiştir.

5) Bir rehber olsaydınız aşağıdaki tarihi mekanlardan hangisinin ilinize (Kilis'e) gelen turistlere tanıtmaya şansınız olurdu?

- A) Ravanda Kalesi  
B) Kilitbahir Kalesi  
C) Kız Kalesi  
D) Kilis Kalesi

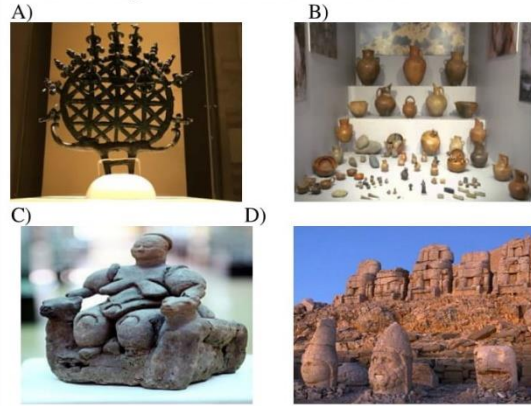
6) Ülkemizde bulunan hangi tarihi eserler ile buldukları il (şehir) doğru **eşleştirilmemiştir**?

- A) Ağrı – İshakpaşa Sarayı  
B) Gaziantep – Zeugma Müzesi  
C) Mersin – Kız Kalesi  
D) Trabzon – Ayasofya Müzesi

7) Kilis Müzesinin müdürü olsaydınız müzeyi ziyaret eden kişilere, ilimize ait önemli tarihi nesnelere korunmasından, sergilenmesinden ve tanıtılmasından sorumlu olurdu. Buna göre aşağıdaki tarihi konaklardan hangisi tarihi nesnelere korunduğu ve sergilendiği Kilis müzesidir?

- A) Azize Uygun Konağı  
B) Ahmet Bey Konağı  
C) Neşet Efendi Konağı  
D) Hayrettin Mimaroglu Konağı

8) Geçmişten günümüze ülkemizde birçok uygarlık kurulduğundan bu uygarlıklara ait pek çok tarihi nesneye rastlamak mümkündür. Özellikle heykel, altın sikke, çanak ve çömlek gibi birçok tarihi nesne taşınabildiğinden müzelerde koruma altına alınmaktadır. Bazı taşınamayacak kadar büyük nesnelere ise açık hava müzelerinde sergilenmektedir. Buna göre aşağıdaki görsellerden hangisi ülkemizdeki açık hava müzesinde sergilenen tarihi nesnelere biridir?



9) Sosyal Bilgiler dersinde ilinizde (Kilis'te) bulunan önemli tarihi yapıları tanıtmaktasınız. Ödevinizde şu bilgilere yer vermektedir: Yandaki görselde Kilis'in en eski mahallelerinden biri olan Hacı Gümüş Mahallesi'nde (Hurufat Defterindeki kayıtlarda "Sibat Mahallesi" olarak geçer.) bulunan bu cami Kilis'in en eski ve en büyük camisidir. Bu bilgilere göre ödevinizde hangi camii tanıtmaktasınız?

- A) Tekke (Tekye) Camisi  
B) Ulu Cami (Cami-i Kebir)  
C) Akcurun Camisi  
D) Kadı Camisi

10) Sosyal Bilgiler dersinde öğretmeniniz sizden Türkiye'nin önemli tarihi yapılarının tanıtıldığı bir albüm hazırlamanızı istemektedir. Buna göre albümünüzde aşağıdakilerden hangisi bulunmalıdır?

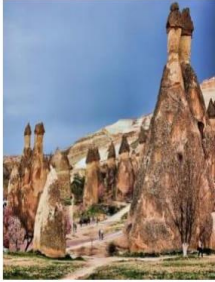
- A) Peribacaları  
B) Pisa Kulesi  
C) Galata Kulesi  
D) Hitit Güneş Kursu

11) Sosyal Bilgiler öğretmeniniz yaşadığınız yerde (Kilis'te) bulunan doğal varlıkların tanıtıldığı bir ödev hazırlamanızı istemektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisinin ödevinizde bulunması gerekmektedir?

- A) Söğütlü Dere  
B) Kilis Evleri  
C) Uzungöl  
D) Mevlevihane

12) Aşağıdakilerden hangisi milletçe bir arada yaşamamızda önemli bir yere sahip olan, birlik ve beraberliğimizi güçlendiren kültürel öğelerimizden biri **değildir**?

- A) Kurban Bayramı  
B) Kına Geceleri  
C) Nevruz Bayramı  
D) Balayı



**13) Gövde tüf, tüffit ve volkan külünden oluşmuş kayacıtan, şapka kısmı lahar ve ignimbirit gibi aşınması daha zor, sert kayalardan oluşun yapılar ülkemizde daha çok Nevşehir ve çevresinde bulunmaktadır. Bu bilgilerden ve yandaki görselden hareketle aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi **yapılamaz**?**

- A) Bu oluşumlara peribacaları adı verilmektedir.  
 B) Bu oluşumlar turistlerin ilgisini çeken önemli tarihi yapılarıdır.  
 C) Ülkemizde daha çok Nevşehir ve çevresinde bulunmaktadır.  
 D) Bu oluşumlar doğada kendiliğinden oluşan doğal yapılarıdır.

- 14) I. İshakpaşa Sarayı II. Manavgat Şelalesi  
 III. Ayder Yaylası IV. Kız Kulesi**  
 Ülkemizde bulunan yukarıdaki tarihi ve doğal güzellikler sınıflandırmasını hangi öğrenci doğru yapmıştır?

	Doğal güzellikler	Tarihi güzellikler
A) Ökkeş	I ve II	II ve IV
B) Mehmet Efe	II ve IV	I ve III
C) Zerya	II ve III	I ve IV
D) Aliye	I ve IV	II ve III

- 15) Tarihi güzellikler, ülkemizin kültürel hazineleridir. Bu güzellikler ülkemizde hem yerelde hem de bakanlıkça koruma altına alınmaktadır. Buna göre Türkiye'deki tarihi güzellikleri koruma altına alan bakanlık aşağıdakilerden hangisidir?**  
 A) Kültür ve Turizm Bakanlığı B) İç İşleri Bakanlığı  
 C) Millî Eğitim Bakanlığı D) Dış İşleri Bakanlığı

- 16) Aşağıda verilen geleneksel el sanatlarımızdan hangilerini Kilis'e gelen turistlere tanıtmaya fırsatımız olur?**

- A) Yorgancılık - Yemencilik  
 B) Bastonculuk - Çinicilik  
 C) Yorgancılık - Bastonculuk  
 D) Yemencilik - Çinicilik

- 17) Kültürümüz ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?**

- A) Kız isteme, nişan töreni ve düğünler kültürümüzün birer parçasıdır.  
 B) Evliliğin ilk günlerinde balayına gitmek kültürel öğelerimizdendir.  
 C) İstop, körebe, ip atlama ve sek sek geleneksel çocuk oyunlarımızdandır.  
 D) Büyüklere elini öpmek kültürümüzün bir parçasıdır.

- 18) Kültür, ülkeden ülkeye hatta aynı ülke içinde bölgeden bölgeye değişmektedir. Fakat bazı kültürel değerler ülke içerisinde değişikliğe uğramaz. Aşağıdaki kültürel öğelerimizden hangisi bölgelere göre genellikle bir farklılık **göstermez**?**

- A) Yemeklerimiz B) Dini bayramlarımız  
 C) Geleneksel el sanatlarımız D) Türkülerimiz

- 19) Kültürel öğelerimizden olan halk oyunlarımızın birçok çeşidi bulunmaktadır. Sözelimi Trabzon'da horon, Kilis'te halay, İzmir'de zeybek, Edirne'de kaşık ve Elazığ'da çayda çıra bu illerde en çok oynanan halk oyunlarımızdandır. Buna göre halk oyunlarımızla ilgili aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi **yapılamaz**?**

- A) Halkı oyunlarımız illere göre farklılık göstermektedir.  
 B) Trabzon'da en fazla horon oynanmaktadır.  
 C) Halay halk oyunlarımızdandır.  
 D) Halk oyunlarımız genellikle düğünlerde davul – zurna eşliğinde oynanmaktadır.

- 20) Kültürümüz olmadan toplumsallaşabilmemiz mümkün değildir. Maddi ve manevi öğeleriyle birlikte, bizi bir arada tutan kültürümüz taşıdığı özelliklerle bizi diğer ülkelerden ayırmaktadır. Adeta bir pusula gibi yaşamımızda bize rehberlik etmektedir. Sadece bu bilgilere göre kültürümüz ile ilgili aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi **yapılamaz**?**

- A) Kültürümüz toplumsallaşmamızda önemlidir.  
 B) Kültürümüz bizi bir arada tutmaktadır.  
 C) Kültürümüz bize yol göstermektedir.  
 D) Kültürümüz değişime açıktır.

**21)**

#### **Geçmiş Dönem**

Çocuklar daha çok dışarıda saklambaç, körebe ve sek sek gibi oyunlar oynarlardı.

#### **Günümüz**

Çocuklar zamanlarını daha çok evlerde tablet başında oyun oynayarak geçirmektedir.

Bu bilgilerden hareketle aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi **yapılamaz**?

- A) Çocukların boş vakitleri artmıştır.  
 B) Geçmişte çocuklar daha çok dışarıda oyun oynarlardı.  
 C) Günümüzde çocuklar daha çok evde oyun oynamaktadır.  
 D) Çocukların oyun alışkanlıkları zamanla değişmiştir.

- 22) İnsanlar geçmişte bayramlarda birbirlerini ziyaret ederlerdi. Çocuklar, ev ev dolaşır büyüklere ellerinden öper, şeker toplardı. Günümüzde ise bayramlar daha çok mesajlarla kutlanmaktadır. Ev ev dolaşan çocuklara ise günümüzde şeker yerine para verilmektedir. Bu bilgilere göre aşağıdaki değerlendirmelerden hangisi yapılabılır?**

- A) Bayramlarımız değişime kapalıdır.  
 B) Bayramlarımız değişime uğramamıştır.  
 C) Bayramlarımız değişime uğrasa da bir süreklilik göstermektedir.  
 D) Bayramlarımız tamamen değişmiştir.

## Gelişen Zihin Yapısının Okuma Becerilerine İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları Bağlamında Etkisinin Aracılık Modelleriyle İncelenmesi: PISA 2018 Türkiye Örneği

Özge ALTINTAŞ<sup>1</sup> , Özge ARICI<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>(Sorumlu yazar) Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, oaltintas@ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5779-855X  
<sup>2</sup>Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, oarici27@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0182-6739

Makale Bilgisi	ÖZET
<b>Geliş Tarihi:</b> 12.08.2021	<p>Bireyin var olan potansiyelini yaşamın her alanında ve her zaman gerçekleştirebilmesi mümkün müdür? Carol S. Dweck bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmesinde rol oynayan etkenlere ilişkin sabit zihin yapısı ve gelişen zihin yapısı şeklinde iki anahtar kavrama dayalı bir kuram ortaya koymuştur. Gelişen zihin yapısı kavramı insana ilişkin zekâ, yetenek, kişilik gibi özelliklerin geliştirilebilir olduğu inancı üzerine kuruludur. Öğrencilerin, 21. yüzyılın öğrenmeye odaklı, yaşam boyu öğrenen, motivasyonu yüksek bireyler olmalarında gelişen zihin yapısına sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu önemin bir sonucu olarak, PISA 2018’de gelişen zihin yapısı kavramı ilk kez ele alınmıştır. Bu çalışmada, PISA 2018 verilerine dayalı olarak öğrencilerin gelişen zihin yapısına ilişkin özelliklerinin okuma becerileri üzerindeki etkisinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, okuma becerileri üzerindeki doğrudan etkilerin yanı sıra içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının dolaylı etkileri ortaya koyulmuştur. Okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşvikinin motivasyon kaynakları olarak ele alındığı çalışmada ilgili değişkenlerin aracılık etkisi, çoklu aracılık modelinin işe koşulmasıyla belirlenmiştir. Buna göre, gelişen zihin yapısının okuma becerileri üzerindeki doğrudan etkisinin yanında ilgili değişkenler aracılığında incelenen dolaylı etkiler de manidardır. Başka bir anlatımla öğrencilerin gelişen zihin yapıları gelişme gösterdikçe okuma becerilerinde de artış olmakta, bu artışın %24’ü öğrencilerin okumaktan keyif almaları ve öğretmenin okumaya teşvik etmesi ile açıklanmaktadır.</p>
<b>Kabul Tarihi:</b> 04.10.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	
<b>Anahtar Sözcükler:</b> Gelişen zihin yapısı, PISA, okuma becerileri, aracılık etkisi, çoklu aracılık modeli	

## The Investigation of Growth Mindset’s Effect on Reading Skills Through Intrinsic and Extrinsic Motivation Sources with Mediation Models: The Case of Turkey PISA 2018

Article Information	ABSTRACT
<b>Received:</b> 12.08.2021	<p>Is it possible for an individual to realize his or her potential in all areas of life and at all times? Carol S. Dweck put forward a theory based on two key concepts, namely fixed mindset and growth mindset, regarding the factors that play a role in the realization of individual’s potential. The concept of growth mindset is based on the belief that human characteristics such as intelligence, ability, and personality can be developed. It is considered important for students to have a growth mindset in order to become learning-oriented, life-long learners and highly motivated individuals of the 21st century. In this respect, the concept of growth mindset was discussed for the first time in PISA 2018 and the effect of this structure on reading skills was found worth examining. In this study, it was aimed to examine the effects of students’ growth mindsets on their reading skills in depth, based on PISA 2018 data. For this purpose, besides the direct effects on reading skills, the indirect effects of intrinsic and extrinsic motivation sources were revealed. In the study, in which the enjoyment of reading and the teachers’ stimulation of reading engagement were considered as sources of motivation, the mediation effect of the relevant variables was determined by employing multiple mediation model. Accordingly, besides the direct effect of the growth mindset on reading skills, the indirect effects examined through the related variables are also significant. In other words, as the students’ growth mindsets improve, there is an increase in their reading skills, 24% of this increase is explained by the fact that the students’ enjoyment of reading and the teachers’ stimulation of reading engagement.</p>
<b>Accepted:</b> 04.10.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	
<b>Keywords:</b> Growth mindset, PISA, reading skills, mediation effect, multiple mediation model	

**Citation Information:** Altıntaş, Ö. & Arıcı, Ö. (2021). The Investigation of growth mindset's effect on reading skills through intrinsic and extrinsic motivation sources with mediation models: The case of Turkey PISA 2018. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 299-317.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde daha çok psikoloji biliminin kapsam alanına giren zihin, bellek, öğrenme, tutum, ilgi, güdü gibi psikolojik özellikleri anlamaya ilişkin merak, Sokrat, Aristo, Platon gibi Yunan düşünürlerine kadar uzanmaktadır. Bu merak bu türden özelliklerin geliştirilebilir mi yoksa sabit mi olduğu tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Örneğin, zekâ sabit bir özellik midir yoksa geliştirilebilir midir? Bu durum bireyin var olan potansiyelini nereye kadar kullanabildiğine ya da potansiyelini kullanma durumunu ne kadar geliştirebileceğine ilişkin tartışmaların odak noktasını oluşturmuştur. Potansiyel, bireyin bir işi yapabilme yeteneğini çaba göstererek zamanla geliştirmesidir. Çaba ve zaman bu süreçte iki önemli kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Dweck vd., 1995).

Carol S. Dweck bazı insanların potansiyellerini gerçekleştirip diğerlerinin bunu gerçekleştirememesinin nedenlerine ilişkin uzun yıllardır sürdürdüğü çalışmalarla zihin yapısı (mindset) kavramına dayanan bir kuram geliştirmiştir. İnsanların sabit zihin yapısına (fixed mindset) ve gelişen zihin yapısına (growth mindset) sahip olma durumları potansiyellerini gerçekleştirmelerinde anahtar rol oynamaktadır. Buna göre, sabit zihin yapısı insana ilişkin temel özelliklerin doğuştan gelen, sonradan değiştirilemez ya da geliştirilemez olduğu inancı üzerine kurulu iken, gelişen zihin yapısı, insana ilişkin temel özelliklerin geliştirilebilir olduğu inancı üzerine kuruludur (Dweck, 2000). Bir başka anlatımla, zekâ, yetenek, eğilim, ilgi alanı ve kişilik açısından bireysel farklılıklar olmasına rağmen uygulama ve deneyim sayesinde herkes gelişebilir (Dweck, 2006). Toplumsal yaygınlık açısından sabit zihin yapısının gelişen zihin yapısına oranla daha baskın olduğu düşünülse de Dweck ve Molden (2017), her iki zihin yapısının da toplumda, eşit derecede yaygın olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, zihin yapıları dinamik de olabilir; çoğu birey hem gelişen zihin yapısı hem sabit zihin yapısı bileşenlerine sahiptir. Dolayısıyla gelişen bir zihin yapısının sürekli devam eden bir süreç ve sorgulama işi olduğunu kabul etmek, ilerleme için önemli bir adımdır. Bu yönüyle gelişen zihin yapısının, bireyin hâlihazırda sahip olduğu “açık fikirli” ya da “esnek” olma gibi bireysel bir özellik olmadığını vurgulamak gerekmektedir (OECD, 2021).

21. yüzyılda bilginin hızla değişen doğası nedeniyle öğrencilerin öğrenme stratejilerinde esnek ve yenilikçi olmaları, yüksek düzeyde motivasyon göstermeleri, yaşam boyu öğrenen ve bağımsız bireyler olmaları beklenmektedir (Marzano & Heflebower, 2012). Dweck (2009), 21. yüzyılın tutkulu (passionate) ve yılmaz (resilient) öğrenenlere ait olacağını belirtmektedir. Bu durumda eğitim kurumları, öğrencilerin gelişen zihin yapılarını geliştirerek 21. yüzyılın öğrenenleri arasına girmelerine katkı sağlanmalıdır. Gelişen zihin yapısına sahip öğrenciler öğrenme arayışında olup daha derin öğrenme stratejileri geliştirmekte, zayıflıklarını doğru ve içten bir biçimde değerlendirmekte ve kendilerini düzeltmeye çalışmaktadırlar. Bu sayede gelişen zihin yapısına sahip öğrenciler, sabit zihin yapısına sahip akranlarından daha iyi performans göstermektedirler. Bunun yanında gelişen zihin yapısına sahip öğrenciler, zorlukları benimseme, engeller karşısında ısrar etme, çaba gösterme ve çalışmaya ilişkin becerileri, öğrenmenin bir aracı olarak algırlar. Gelişmek için geri bildirim kullanırlar ve başkalarının başarısından ilham alırlar; bu özellikleriyle öğrenmeye odaklıdırlar (Dweck, 2012).

Gelişen zihin yapısına sahip olan öğrenciler öğrenme hedeflerine odaklanırken, sabit zihin yapısına sahip olanlar daha çok testlerden elde ettikleri puanlara odaklanmaktadırlar (Dweck & Molden, 2017). Okul

eğitiminde gelişen zihin yapısına sahip öğrencilerin çoğaltılması yalnızca, gösterilen çabanın övülmesiyle ve ödüllendirilmesiyle ilgili değildir. Tek başına çabanın, bireysel gelişimi en üst düzeye çıkarma olasılığı düşüktür. Hatta öğrenci gelişiminde bir ilerleme gözlenmediği durumlarda yapılan koşulsuz övgünün olumsuz etkileri de olabilmektedir. Bu durumun aksine gelişen bir zihin yapısını aşlamak, ilerlemenin yanı sıra farklı öğrenme stratejilerini deneme ve anlamlı geri bildirimleri arama gibi öğrenmelere daha çok katkı sağlayan süreçleri ödüllendirmekle ilgilidir (OECD, 2021).

Günümüzde bilim ve teknoloji anlayışındaki gelişmeler, insanların kendi öğrenmeleri ve öğrenme ortamları üzerinde daha fazla denetim sahibi olmalarını gerektirmektedir. Bu da öğrencilerin bilişsel, içsel ve kişilerarası becerilerini bir arada ve gerçek yaşam durumlarında kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Ancak bu üst düzey düşünme becerilerin gelişmesi, eğitim-öğretim ortamlarının, ders öğretim programlarının, kullanılan öğretim yöntemlerinin, ölçme ve durum belirleme yaklaşımlarının buna göre yapılandırılmasını gerektirmektedir. Bu yüzyılda okulların öğrencilerde bu becerileri geliştirmesi son derece önemlidir (Brookhart, 2010; Haladyna, 1997; Kutlu vd., 2015; Marzano, 1992; Popham, 2000; akt., Kutlu & Altıntaş, 2021). Bu farkındalıkla, eğitim sistemlerinin öğrenci performansını ne derece geliştirdiği sorusu, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan öğrenci başarısını belirleme çalışmalarına olan ilgiyi arttırmıştır.

Uluslararası alanda önde gelen eğitim araştırmalarından biri de PISA'dır (Programme for International Student Assessment -Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-). OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development -Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü-) tarafından uygulanan PISA ile katılımcı birçok ülke öğrencilerinin başarısıyla ilişkili faktörleri belirlemekte ve eğitim sistemlerinin kalitesini arttırmaya yönelik önlemler almaya çalışmaktadır (OECD, 2019a). Türkiye'deki öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek ve Türk eğitim sisteminin güçlü ve iyileştirmeye açık yönlerini diğer ülkelerin verileriyle karşılaştırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2003 yılından bu yana yapılan PISA uygulamalarına katılım sağlamaktadır.

Yedinci sınıf ve üzeri sınıf düzeylerinde, 15 yaş grubundaki öğrencilere üç yılda bir uygulanan PISA'da okuma becerileri, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı olmak üzere üç temel konu alanında değerlendirme yapılmaktadır. Her uygulamada üç temel konu alanından biri ağırlıklı alan olarak belirlenmekte ve ilgili alanda daha derinlemesine değerlendirmeler yapılmaktadır (OECD, 2019a). PISA'da öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen okuryazarlığı alanlarındaki bilgi ve becerilerinin ortaya koyulmasının yanı sıra uygulanan anketlerle öğrenci başarıları ile ilişkili faktörlerin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. PISA 2018 uygulaması kapsamında Türkiye'de öğrencilere ve okul yöneticilerine öğrenci anketi, bilgi ve iletişim teknolojileri anketi ve okul anketi uygulanmıştır. PISA kapsamında uygulanan anketler aracılığıyla öğrencilerin kendileri hakkında görüşleri, öğrenme süreçleri ile ilgili psikolojik özellikleri, okul ve ev ortamları vb. konularda veriler toplanmaktadır (MEB, 2019). 2018'de başlayan üçüncü döngüde, ağırlıklı alan yine okuma becerileridir. PISA 2018 uygulamasında okuma becerileri, 21. yüzyılda öngörülen yeni okuma türlerini de kapsamaktadır. Çünkü okuma becerileri çağdaş toplumun ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel yaşamına ilişkin sorumluluk yüklenilmesinin ve paylaşılmasının temeli olarak görülmektedir (OECD, 2019d).

## 1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda değişimin en etkili gücü, bilgi ve iletişim becerilerinin gelişim hızına ayak uyduran düşünme becerilerinin geliştirilmesidir (Trilling & Fadel, 2009). PISA'nın son uygulamalarında 21. yüzyıl becerilerine sıklıkla vurgu yapılmakta, öğrencilerin belirli bir içeriğe ilişkin bilgilerinin ve rutin olarak gerçekleştirdikleri bilişsel becerilerinin değerlendirilmesinin yanı sıra, öğrencilerin içsel ve kişilerarası yeterlilikleri de eleştirel bir biçimde değerlendirilmektedir (OECD, 2019d). Bu kapsamda, PISA'da ilk kez 2018 uygulamasında ele alınan gelişen zihin yapısı kavramı ve öğrencilerin bu yapıya ilişkin özellikleri, öğrenci anketindeki “Zekâ, çok fazla değiştiremediğiniz bir şeydir.” ifadesine verilen yanıtların 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 4'e (kesinlikle katılıyorum) kadar puanlanması yoluyla belirlenmektedir (OECD, 2019c). Konunun önemi, OECD'nin (2021) “*Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA -Sınır gökyüzü: PISA'da gelişen zihin yapısı, öğrenciler ve okullar*” raporunda vurgulanmış ve bu konunun sonraki PISA uygulamalarında daha ayrıntılı çalışılacağı belirtilmiştir.

PISA 2018 sonuçlarına göre gelişen zihin yapısı, öğrencilerin okuma becerilerindeki başarı puanlarını pozitif şekilde etkilemektedir (OECD, 2019c, 2021). Gelişen zihin yapısının akademik başarı üzerindeki etkisi alanyazında yapılan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Blackwell vd., 2007; Claro vd., 2016; McCutchen vd., 2015; Outes vd., 2017; Paunesku vd., 2015; Yeager vd., 2019). Ayrıca, bu zihin yapısının okullarda geliştirilmesiyle, ekonomik yoksulluğun öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabileceği de belirtilmektedir (OECD, 2021). Claro ve diğerleri (2016) tarafından Şili'de yürütülen kapsamlı çalışmaya göre, sosyoekonomik düzey ve zihin yapısı arasındaki ilişki ilk kez ortaya koyulmuştur. Buna göre, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin daha zengin akranlarına göre gelişen zihin yapısına sahip olma olasılıkları daha düşüktür; ancak düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler için gelişen zihin yapısının gelişmiş olması yoksulluğun olası olumsuz etkilerinden kayda değer ölçüde korunmayı sağlamaktadır. Bu nedenle, ekonomik dezavantajın başarı üzerindeki zararlı etkilerine karşı zihin yapılarının, başarıyı etkileyebilecek bir mekanizma olabileceği de belirtilmektedir.

Gelişen zihin yapısına sahip öğrencilerin gelecekte akademik açıdan daha başarılı olacaklarına olan inançlarının, yüksek beklentiye ve akademik başarı için daha fazla motivasyona yol açtığı belirtilmektedir (Yeager & Dweck, 2012). Başarıya ilişkin motivasyon, yeterliklerin gelişimine yönelik çabayla ilgilidir. Bu nedenle, başarı motivasyonunu anlamının önemli bir bölümünü, bireylerin yeterliklerine ilişkin inançlarının, yani yeterliğin ne olduğunun ve benlik için ne anlama geldiğinin anlaşılması oluşturmaktadır. Başarıya ilişkin motivasyon hem öğrenme hedeflerine ulaşılmasıyla hem de bu erişimin puanlanmasıyla desteklenmektedir. Puanlamaya aşırı vurgu yapmak öğrenmenin önünde önemli bir engel olarak görülmektedir (Dweck & Molden, 2017). Zihin yapısı ve motivasyon kavramlarının öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini görmek isteyen eğitimciler arasında bu kavramlar, 21. yüzyılda önemli bir odak noktası haline gelmiştir. Ng (2018) tarafından yapılan çalışmada, gelişen zihin yapısı ve içsel motivasyon arasındaki ilişkiye ışık tutulması amaçlanmıştır. Buna göre öğrencilerin yeni öğrenmeler konusunda var olan potansiyellerini gerçekleştirmelerinin altında yatan mekanizmanın içsel motivasyon olduğu belirtilmektedir.

Gelişen zihin yapısına sahip öğrencilerin sınıf içinde ve dışında öğrenme fırsatları arama, belirlenen gereksinimlerin ötesine geçme, zorluklar karşısında direnme ve zorlukları birer fırsat olarak görme, gelişmek için geri bildirimleri uygun şekilde kullanma olasılıkları daha yüksektir. Buna karşın sabit zihin yapısına sahip öğrenciler, uyumsuz ve verimsiz eğitim modellerini benimseme riski altındadır. Bu



nedenlerle, öğretmenler gelişen zihin yapısını özendirici çalışmalar yürütmelerine vurgu yapılmaktadır (Esparza vd., 2014). Alanyazında öğretmenlerin bu çabasının, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin motivasyonlarına, öğrenmekten keyif almalarına ve öğrenme faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmalarına olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Brigham vd., 1992; Keller vd., 2016; Lazarides vd., 2019; Moè, 2016; Patrick vd., 2000; akt., OECD, 2019c). Gelişen zihin yapısını geliştirmek, öğrencinin tek sorumluluğu değildir. Öğrencilere belirledikleri herhangi bir hedefe ulaşabileceklerini söylemek, gelişen zihin yapısını teşvik etmek için yeterli değildir. Bu anlamda, öğrencinin gösterdiği çabanın cesaretlendirilmesi, onların var olan potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Ancak uygun bir öğrenme ortamı olmadan yalnızca teşvik etmek yüzeysel olabilir. Bu noktada ebeveynlerin ve öğretmenlerin uygun bir öğrenme ortamı sağlamaları konusunda büyük bir sorumluluğu paylaştıklarına dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin yargılanmadığı, denemeye cesaretlendirildikleri, hata yapmaktan korkutulmadıkları ve onlara inanan öğretmenlerden yapıcı geri bildirimler aldıkları durumlarda gelişen zihin yapısı için uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (OECD, 2021).

PISA 2018’de okuma becerilerine yönelik daha derinlemesine değerlendirmeler yapıldığından çoğunlukla, bu alanla ilişkili olduğu düşünülen motivasyon kaynaklarına atıfta bulunmaktadır. Bu motivasyon kaynaklarından biri de öğrencilerin *okumaktan keyif alma* durumlarıdır. Öğrencilerin okumaktan keyif alma durumları, öğrenci anketinde, “Sadece mecbur kaldığımda bir şeyler okurum.”, “Okuma boş zamanlarımda yapmaktan en çok zevk aldığım uğraşlardan biridir.”, “Başkalarıyla kitaplar hakkında konuşmaktan hoşlanırım.”, “Benim için okuma zamanı boşa harcamaktır.”, “Sadece ihtiyacım olan bilgiyi edinmek için okurum.” ifadelerine verdikleri yanıtlar yoluyla belirlenmektedir (OECD, 2019e). Cambria ve Guthrie’ye (2010) göre öğrencilere okuma keyfini aşılama, onlara okumayı öğretmek kadar önemli olduğu belirtilmektedir. 15 yaş grubundaki öğrencileri okumaktan zevk almaları konusunda cesaretlendirmek için onların okumaya ilişkin içsel motivasyonlarını artırma ve okumanın yaşamları için önemini anlamalarını sağlama gibi farklı yolları vardır. (akt., OECD, 2019c).

Öğrencilerin okuma becerilerinde etkili olduğu düşünülen okumaktan keyif alma durumları onların daha önceki okuma alışkanlıkları, akademik başarıları, önceki sınıf deneyimleri ve ev ortamı gibi pek çok dışsal faktörle de ilişkilidir. Bu dışsal faktörlerin yanında araştırmalar, öğrencilerin iyi okuma alışkanlıkları geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretmenlerin de önemli bir konumda olduklarını ortaya koymaktadır (Munita, 2016; Ruddell, 1995; akt., OECD, 2019c). PISA 2018’de öğrencilerin okumaktan keyif almalarıyla ilgili olduğu düşünülen öğretmenlerle ilişkili bazı bileşenlerin etkileri incelenmiştir. Bunlardan biri de *öğretmenin okumaya teşvikidir*. Öğretmenin öğrencilerini okumaya teşviki öğrenci anketinde, “Öğretmen, öğrencileri metinle ilgili görüşleri açıklamaları için teşvik eder.”, “Öğretmen, öğrencilerin yaşantılarıyla okudukları hikayeler arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olur.”, “Öğretmen, metinlerdeki bilgileri, öğrencilerin önceki bilgilerine nasıl dayandıracaklarını öğrencilere gösterir.”, “Öğretmen, öğrencilerin derse daha aktif katılımını motive eden sorular sorar.” ifadelerine verilen yanıtlarla ölçülmektedir (OECD, 2019e).

PISA’da öğrenci başarısıyla ilişkili faktörlerin belirlenmesinde çoğunlukla, değişkenler arasındaki doğrudan ya da toplam etkiler ele alınmaktadır. Değişkenler arasındaki karmaşık ilişkiler nedeniyle PISA’da öğrenci başarısıyla ilişkili faktörlerin ortaya koyulmasında aracılık etkisinin belirlenmesine yönelik yöntemler kullanılarak nedensel bir model oluşturmak mümkündür (Arıcı, 2019; Örs Özdiç & Kutlu, 2019). OECD (2021) raporunda gelişen zihin yapısının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin

derinlemesine incelenmesine yönelik olarak yapılacak araştırmalarda da aracılık etkisinin belirlenmesi önerisinde bulunulmuştur. Böylece gelişen zihin yapısının akademik başarı üzerindeki doğrudan ve farklı değişkenler aracılığında dolaylı etkilerinin belirlenebileceği de belirtilmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Tüm bu bilgiler ışığında, PISA 2018’de ağırlıklı alanın okuma becerileri olması nedeniyle, gelişen zihin yapısının öğrencilerin okuma becerileri başarı puanları üzerindeki etkisinin derinlemesine incelenmesi önemli görülmüştür. Bu etkinin belirlenmesi kapsamında, doğrudan etki ile içsel ve dışsal motivasyon kaynakları aracılığında dolaylı etkilerin araştırılmasına gerek duyulmuştur. Bu bağlamda, OECD (2019b, 2019c) raporlarında öğrencilerin okuma becerileri üzerinde etkili olduğu belirtilen bazı içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına ilişkin aracı değişkenler ele alınmıştır. Bunlar, içsel motivasyon kaynaklarından *okumaktan keyif alma* ile dışsal motivasyon kaynaklarından biri olan ve öğrencilerin okumaktan keyif almalarında da etkili olduğu belirtilen *öğretmenin okumaya teşviki* değişkenleridir. Buna göre, araştırmanın amacı PISA 2018 sonuçlarına göre, Türkiye’deki öğrencilerin gelişen zihin yapısına ilişkin özelliklerinin okuma becerilerine doğrudan etkisinin ve “okumaktan keyif alma” ile “öğretmenin okumaya teşviki” aracı değişkenleri yoluyla ortaya çıkan dolaylı etkilerin aracılık modeliyle belirlenmesidir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada, PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye’deki öğrencilerin gelişen zihin yapısına ilişkin özellikleri ile okuma becerileri başarı puanları arasındaki etkileşimin okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki aracılığında belirlenmesi amaçlandığından genel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrenden, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin bütünü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Büyüköztürk vd., 2018).

### 2.1. Araştırma Grubu

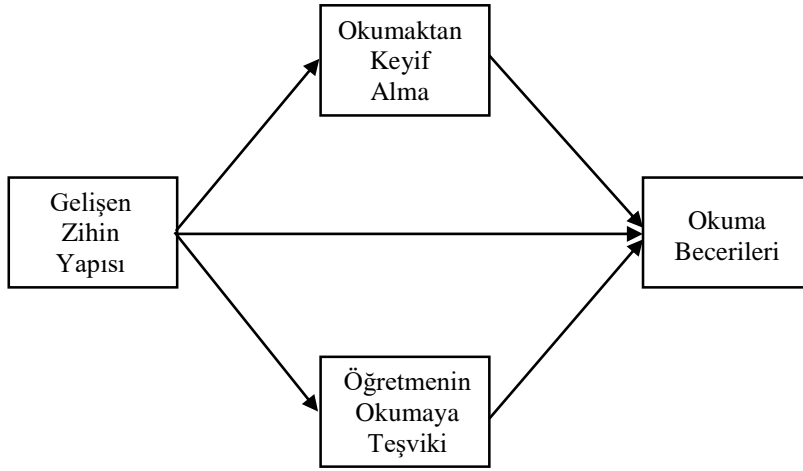
Çalışma, PISA 2018 Türkiye örneklemini üzerinde yürütülmüştür. Bu örneklem, PISA’yı organize eden OECD tarafından tanımlanan çalışma evrenine dayalı olarak OECD ve MEB işbirliğiyle belirlenmiştir. Çalışma evrenini, 79 ülke ve ekonomide yedinci sınıf düzeyi ve üzerinde öğrenim gören 15 yaş grubundaki 32 milyon öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma evrenini temsilen PISA 2018 uygulamasına 600.000’den fazla öğrenci katılmıştır (OECD, 2019a). Türkiye’deki PISA 2018 uygulamasına ise, İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) Düzey 1’e göre 12 bölgeyi temsil eden 186 okul ve 6890 öğrenci katılmıştır (MEB, 2019).

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, öğrencilerin gelişen zihin yapısına ilişkin özellikleri, okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki değişkenlerine ilişkin veriler PISA 2018 kapsamında uygulanan öğrenci anketinden; okuma becerileri başarı puanlarına ilişkin veriler başarı testlerinden elde edilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

İlgili değişkenlere ilişkin doğrudan ve dolaylı etkilerin ortaya koyulmasına yönelik olarak bir çoklu aracılık modeli önerilmiştir. Doğrudan ve dolaylı etkilerin belirlenmesine yönelik önerilen çoklu aracılık modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Araştırma Kapsamında Önerilen Çoklu Aracılık Modeli

Aracılık çözümlenmeleri öncesinde kayıp veri atama ve uç değer ayıklama işlemleri yapılmıştır. Kayıp veri atamada en çok olabilirlik yaklaşımı temelinde geliştirilmiş Beklenti Maksimizasyon Algoritması (Expectation Maximization Algorithm) kullanılmıştır. Kayıp veri atamasının ardından çok değişkenli uç değerlerin olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda 128 satır, veri setinden silinmiştir. Kayıp veri atama ve uç değer incelemelerinin ardından analizler 6762 öğrenciye ait veri seti üzerinden yürütülmüştür.

Aracılık çözümlenmelerinde dağılıma ilişkin bir bilgi olmadığında ya da normal dağılımın sayıtları ihlal edildiğinde, küçük örneklerde klasik hiyerarşik regresyon modellerine dayanan yöntemler aracılık etkisini belirlemede yetersiz kaldığından aracılık etkisinin belirlenmesinde bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bootstrap yöntemi güven aralıklarının belirlenmesi noktasında daha duyarlıdır. Bootstrap yöntemiyle aracılığın test edilmesinde veri kümesinden tekrar tekrar örneklem seçilmesi yoluyla dolaylı etkiler kestirilir. Bu işlem defalarca tekrarlanarak dolaylı etki örnekleme dağılımı görgül bir yaklaşımla oluşturulur ve bu dağılımlar dolaylı etkilerin güven aralıklarının kestirimi için kullanılır. Güven aralıkları, aracılık etkisine ilişkin bir dizi olası değer üretebildiğinden doğrudan aracılık etkisinin manidarlığının yorumlanmasında da (null hipotezinin test edilmesinde) kullanılmaktadır. Dolaylı etkiye ilişkin güven aralığının sıfır değerini içermemesi istatistiksel açıdan manidar aracılık etkisinin göstergesidir (MacKinnon, 2008; Pham, 2017; Shrout & Bolger, 2002).

Araştırma kapsamında 6762 birimlik örneklem ile üretilen bootstrap örneklemelerinin sayısı 5000'dir. Bootstrap yöntemiyle aracılıkların test edilmesinde, Preacher ve Hayes (2004) ve Hayes (2013) tarafından SPSS için geliştirilen ve Andrew Hayes'in web sitesinde (<http://www.afhayes.com>) yer alan PROCESS makrolarından yararlanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Gelişen zihin yapısı bağımsız değişkeni ve okuma becerileri başarı puanları bağımlı değişkeni ile kurulan çoklu aracılık modelinde, okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki değişkenlerinin birlikte aracılık etkisi gösterip göstermediği çoklu aracılık modelinin işe koşulmasıyla incelenmiştir. Aracılık analizinde bootstrap yöntemi kullanılmış, sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çoklu Aracılık Modeli Etki Katsayıları

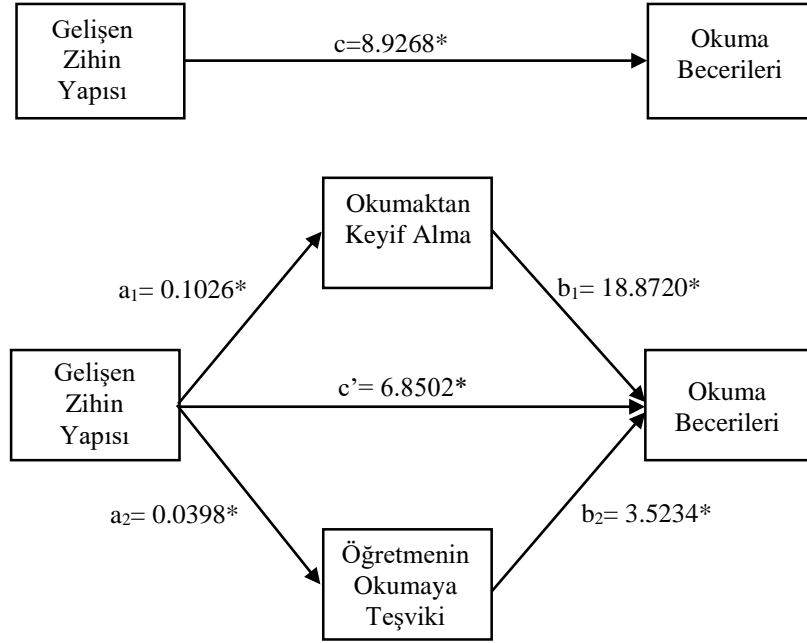
Parametre	B	SH <sub>B</sub>	t	p
a <sub>1</sub>	0.1026	0.0119	8.6470	0.0000**
a <sub>2</sub>	0.0398	0.0124	3.1958	0.0014**
b <sub>1</sub>	18.8720	1.0304	18.3157	0.0000**
b <sub>2</sub>	3.5234	0.9830	3.5842	0.0003**
c'	6.8502	0.9950	6.8843	0.0000**
c	8.9268	1.0169	8.7782	0.0000**

(\*\* $p < 0.01$ )

Tablo 1'deki a<sub>1</sub> ve a<sub>2</sub> parametreleri sırasıyla, gelişen zihin yapısı (bağımsız değişken) ile okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki aracı değişkenleri arasındaki etkiyi temsil eden etki katsayılarıdır. b<sub>1</sub> ve b<sub>2</sub> parametreleri sırasıyla, aracı değişkenler ile okuma becerileri başarı puanları (bağımlı değişken) arasındaki etkiyi temsil eden etki katsayılarıdır. c ve c' ise sırasıyla, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki toplam etkiyi ve doğrudan etkiyi gösteren parametrelerdir. Ayrıca ilgili etki katsayılarına ilişkin standart hata değerleri (SH<sub>B</sub>) ile bu etkiye ilişkin t değerleri ve manidarlık düzeyleri verilmiştir.

İlgili değerler incelendiğinde, gelişen zihin yapısı ile okuma becerileri başarı puanları arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu (c=8.9268,  $t_{(6760)}=8.7782$ ,  $p < 0.01$ ), gelişen zihin yapısı değişkenindeki 1 birimlik artışın okuma becerileri puanlarında 8.9268'lik bir artışa neden olduğu görülmektedir. Gelişen zihin yapısı ile okumaktan keyif alma (a<sub>1</sub>=0.1026,  $t_{(6760)}=8.6470$ ,  $p < 0.01$ ) ve öğretmenin okumaya teşviki (a<sub>2</sub>=0.0398,  $t_{(6760)}=3.1958$ ,  $p < 0.01$ ) arasında benzer şekilde pozitif yönlü ve manidar bir ilişki vardır. Gelişen zihin yapısı değişkenindeki 1 birimlik artış söz konusu aracı değişkenlerde sırasıyla, 0.1026 ve 0.0398 birimlik artışa neden olmaktadır. Aracı değişkenlerin okuma becerileri başarı puanları üzerindeki etkileri incelendiğinde ise, okumaktan keyif alma (b<sub>1</sub>=18.8720,  $t_{(6758)}=18.3157$ ,  $p < 0.01$ ) ve öğretmenin okumaya teşviki (b<sub>2</sub>=3.5234,  $t_{(6758)}=3.5842$ ,  $p < 0.01$ ) ile okuma becerileri başarı puanları arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğu görülmektedir. Okumaktan keyif alma değişkenindeki 1 birimlik artış okuma becerileri başarı puanlarında 18.8720 birimlik artışa, öğretmenin okumaya teşviki değişkenindeki 1 birimlik artış ise 3.5234 birimlik artışa neden olmaktadır.

Şekil 2'de, okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki değişkenlerinin gelişen zihin yapısı ve okuma becerileri başarı puanları değişkenleri arasındaki aracılık etkisine ilişkin model ve bu modeldeki etki katsayıları yer almaktadır.



Şekil 2. Gelişen Zihin Yapısına İlişkin Çoklu Aracılık Modeli

Gelişen zihin yapısı ile okuma becerileri başarı puanları arasındaki toplam etkiyi temsil eden  $c$  katsayısı (8.9268) ile bu iki değişken arasındaki doğrudan etkiyi temsil eden  $c'$  katsayısı (6.8502) karşılaştırıldığında, aracı değişkenlerin etkisi altında gelişen zihin yapısı değişkeninin okuma becerileri başarı puanlarını yordama gücünde azalma olduğu görülmektedir. Aracı değişkenlerin etkisinde oluşan bu azalma kısmi aracılığa işaret etmektedir (Baron & Kenny, 1986). Değişkenler arasındaki dolaylı etkilere ilişkin %95 doğrulukla güven aralıkları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çoklu Aracılık Modeli Dolaylı Etki Katsayıları

Parametre	Etki	SH <sub>Etki</sub>	%95 Güven Aralığı	
			Alt	Üst
$\sum ab$	2.0766	0.2639	1.5912	2.6270
$a_1b_1$	1.9366	0.2544	1.4675	2.4671
$a_2b_2$	0.1401	0.0624	0.0443	0.3017

(Not: Bootstrap yeniden örnekleme=5000)

Tablo 2 incelendiğinde, gelişen zihin yapısı ile okuma becerileri başarı puanları arasında, okumaktan keyif alma aracı değişkenine ilişkin  $a_1b_1$  dolaylı etkisine ait %95 doğrulukla güven aralığının 0 değerini içermediği görülmektedir ( $a_1b_1=1.9366$ ; GA=[1.4675, 2.4671]). Öğretmenin okumaya teşviki aracı değişkenine ilişkin  $a_2b_2$  dolaylı etkisine ait %95 doğrulukla güven aralığının da 0 değerinin içermediği görülmektedir ( $a_2b_2=0.1401$ ; GA=[0.0443, 0.3017]). Gelişen zihin yapısı ile okuma becerileri başarı puanları arasındaki toplam dolaylı etkiye ilişkin %95 doğrulukla güven aralığı incelendiğinde ise benzer şekilde 0 değerini içermediği görülmektedir ( $\sum ab=2.0766$ ; GA=[1.5912, 2.6270]). Dolaylı etkilere ilişkin güven aralıklarının 0 değerini içermemesi aracılık etkisinin doğrulandığını göstermektedir (MacKinnon, 2008). Başka bir anlatımla, okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki değişkenleri, gelişen

zihin yapısı ve okuma becerileri başarı puanlarıyla kurulan modelde, birlikte manidar bir aracılık etkisi göstermektedir.

Jose (2013) tarafından aracılık etkisinin, etki büyüklüğünü belirlemek üzere oran ve orantı yaklaşımına dayanan hesaplamalar önerilmiştir. Buna göre, toplam dolaylı etkinin toplam etkiye oranı yoluyla elde edilen (ab/c) aracılık etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki değişkenleri için etki büyüklükleri sırasıyla 0.2169 ve 0.0157'dir. Bu oranlar gelişen zihin yapısının okuma becerileri başarı puanları üzerindeki toplam etkisinin %22'sinin okumaktan keyif alma aracı değişkeni tarafından; %2'sinin öğretmenin okumaya teşviki aracı değişkeni tarafından oluşturulan dolaylı etkiyle açıklandığını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin gelişen zihin yapısına sahip olma özellikleri arttıkça okuma becerilerine yönelik puanlarının da artacağını ve söz konusu artışın yaklaşık %24'lük bir kısmının, öğrencilerin okumaktan keyif alması ve öğretmenin okumaya teşvik etmesine yönelik içsel ve dışsal motivasyon kaynakları aracılığıyla açıklandığını göstermektedir.

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmada, gelişen zihin yapısının okuma becerileri üzerindeki doğrudan etkisinin manidar olduğu ortaya koyulmuştur. Başka bir anlatımla, öğrencilerin gelişen zihin yapısına ilişkin özellikleri arttıkça okuma becerilerinde de artış olmaktadır. Bunun yanı sıra, gelişen zihin yapısının okuma becerileri üzerinde içsel ve dışsal motivasyon kaynakları aracılığında incelenmesi kapsamında, içsel motivasyon kaynağı olarak okumaktan keyif alma, dışsal motivasyon kaynağı olarak öğretmenin okumaya teşviki değişkenleri ele alınmıştır. Gelişen zihin yapısının okuma becerileri üzerinde okumaktan keyif alma ve öğretmenin okumaya teşviki aracılığındaki dolaylı etkisi incelendiğinde, özellikle okumaktan keyif almanın önemli bir aracılık etkisi olduğu (%22) belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenin okumaya teşviki de gelişen zihin yapısının okuma becerileri üzerindeki etkisinin açıklanmasında manidar bir aracılık etkisi (%2) göstermektedir. Gelişen zihin yapısının okuma becerileri üzerindeki pozitif yöndeki etkisinin yaklaşık %24'ü okumaya ilişkin ele alınan içsel ve dışsal motivasyon kaynakları yoluyla açıklanmaktadır.

Gelişen zihin yapısının okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesinde, içsel motivasyon kaynaklarından biri olan okumaktan keyif almanın önemli bir aracılık etkisine sahip olduğunun ortaya koyulması önemli görülmektedir. Rogiers ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, 15 yaşındaki öğrencilerin okumaktan keyif alma durumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve dil arka planı değişkenlerine odaklanarak incelenmiştir. Sonuçlar, benzer şekilde, okumaktan keyif alma ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

McCutchen ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen öğrencilerin zihin yapıları ve okuma becerileri ile matematik alanlarındaki standart testlerden elde ettikleri puanları arasındaki ilişkinin incelendiği boyamsal araştırmada akademik başarı zamanla düşse de gelişen zihin yapısına sahip öğrencilerin akademik başarı puanlarının, sabit zihin yapısına sahip öğrencilere göre daha yavaş bir oranda düştüğü görülmektedir. Bu sonuç araştırmada ortaya koyulan doğrudan etkilerle örtüşmektedir.

PISA 2018 sonuçlarına göre okuma becerileri alanında, OECD ülkeleri genelinde ortalama olarak gelişen zihin yapısına sahip öğrenciler, sabit bir zihin yapısına sahip akranlarından daha yüksek puan almaktadırlar. Öğrencilerin arasındaki bu fark, öğretmenler daha destekleyici olduklarında, öğretimi bu yaklaşıma uyarladıklarında veya geri bildirim sağladıklarında daha da artmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin gelişen zihin yapısını geliştirmek amacıyla elverişli bir ortam oluşturma, öğrenme sürecini

desteklemek için rehberlik etme ve sürekli geri bildirim sağlamada kritik bir rol oynamaktadırlar. Bu türden öğretmen uygulamaları, gelişen zihin yapısı ve akademik performans arasındaki nedensellik ilişkisinde etkin bir rol oynamaktadır (OECD, 2021).

Araştırma kapsamında kurulan çoklu aracılık modelinde öğretmenin okumaya teşvikinin manidar çıkması da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin birer dışsal motivasyon kaynağı olarak öğrencilerin gelişen zihin yapıları üzerindeki etkilerinin incelendiği nitel bir çalışmada Reid (2020), bir öğretmenin öğrencilerine gelişen zihin yapısını aşılmasının, okuma becerilerini geliştirmeleri için onları motive etmeye nasıl yardımcı olduğunu incelemiştir. Buna göre, yapılan sınıf içi gözlemlerle her öğrencinin yalnızca test sonuçlarında değil; aynı zamanda gözlemlenen okuma becerilerinde de ilerlediği sonucuna varmıştır. Öğretmenin gelişmeye olan inancını takip eden öğrencilerin, okuma becerilerini geliştirmek için kendi kendilerine konuşma pratiği yapıp yüksek hedefler belirledikleri gözlemlenmiştir.

Gelişen bir zihin yapısını aşmak yalnızca, öğrencilerin her davranışını, ortaya koyduğu her ürünü ya da bunlara ilişkin çabayı övmekle ilgili değildir. Daha ziyade, ödüllendirici ilerlemeyi ve daha fazla öğrenmeye yol açan süreçleri ifade etmektedir. Bu süreç ise hem öğrenci ve öğretmenlerin hem de velilerin birlikte dâhil oldukları sürekli bir çabayı gerektirmektedir (OECD, 2021). Zira, Kutlu ve diğerleri (2019) tarafından öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okuma becerilerini geliştirici uygulamaların okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen boylamsal çalışmada elde edilen bulgular, Türkçe derslerinde üst düzey düşünme becerilerini ölçen maddeler kullanmanın, bu maddeleri dereceli puanlama anahtarlarıyla puanlamanın, öğrencilerin düşünme süreçlerine ilişkin geri bildirim vermenin, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve okuma becerilerini geliştirici uygulamaların okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Anderman ve Gray'e (2017) göre öğretmenler çoğu zaman, hiyerarşinin farklı düzeylerinde söz sahibi olamazlar ya da öğretmenlerin çabaları bu hiyerarşik yapı tarafından anlaşılmasa bile, öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak için sınıf içinde kullandıkları teşvik edici öğretim stratejileri öğrenmeler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olabilmektedir.

Gelişen zihin yapısının akademik başarı üzerindeki etkilerinin yanı sıra öğrencilerin sosyal ve duygusal özelliklerine etkisinin incelendiği çalışmalar da yapılmıştır. King ve Trinidad (2021) gelişen zihin yapısının, motivasyon, katılım ve başarı gibi temel öğrenme çıktıları ile ilişkisini ortaya koymuşlardır. Buna göre, tüm sosyoekonomik düzeylerdeki öğrenciler için gelişen zihin yapısına sahip olma durumunun daha yüksek düzeyde motivasyon, katılım ve başarı sağladığı belirtilmiştir. Jennings ve Cuevas (2021) tarafından yapılan çalışmada ise, gelişen zihin yapısının öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını etkileyip etkilemediği ile öğrencinin sahip olduğu zihin yapısının öğrencilerin cinsiyet ve etnik kökenlerinin açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, zihin yapısı ile motivasyon arasında pozitif yönlü ve manidar bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu sonuçlar motivasyonun, zihin yapısı ile akademik başarı arasında önemli bir bağ oluşturduğunu göstermektedir. Gelişen zihin yapısının akademik başarıda önemli bir rol oynadığının yaygın olarak bilindiğini ancak altta yatan düzenleyici mekanizmaların ya da aracılık modellerinin hakkında çok az şey bilindiğini vurgulayan Wang ve diğerleri (2020), gelişen zihin yapısı ile akademik başarı arasındaki ilişkide akıl yürütmenin aracılık rolünü ve kendini onaylamanın düzenleyici rolünü araştırmışlardır. Buna göre; gelişen zihin yapısının akademik başarı üzerindeki etkisinde akıl yürütme becerisinin kısmi aracı etkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca, yüksek düzeyde kendini onaylamaya sahip olan bireylerde gelişen zihin yapısı akademik başarıyı manidar bir biçimde yordamaktadır.

Tüm bu araştırma sonuçları okuyucuları belki bir soruya yönlendirebilir? “Gelişen zihin yapısı öğretilir mi?”. Blackwell ve diğerleri (2007), gelişen zihin yapısının doğrudan çocuklara öğretilir mi; öğretilirse bu öğrenme, onların motivasyonlarını ve başarı puanlarını artıracak mı gibi sorulara yanıt aramak üzere bir gelişen zihin yapısı atölyesi oluşturmuşlardır. Bu çalışmanın olumlu sonuçlarından ilham alarak gelişen zihin yapısı atölyesini nasıl daha yaygın bir şekilde kullanılabilir hale getirebilecekleri üzerine düşünmeye başladıklarını belirten Dweck (2008) ise bu düşünceyi gerçekleştirebilmek amacıyla *Brainology* adını verdikleri etkileşimli bilgisayar tabanlı bir atölye geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu atölyede öğrenciler, beynin öğrenmeyle nasıl değiştiğini ve yeni şeyler öğrendiğinde nasıl yeni bağlantılar geliştirdiğini öğrenmektedirler. Bunun yanında, kendilerini daha akıllı hale getirmek için çalışma becerilerini işin içine katarak bu fikri okul ödevlerinde nasıl kullanacaklarını da öğrenmektedirler.

Gelişen zihin yapısının, öğrenci performansını iyileştirmede tek yol ya da mucize bir yaklaşım olmadığı da vurgulanmakta; hatta bu kavramın bağlama göre değişebileceği belirtilmektedir. Bu kavram eğitimdeki geleneksel reformları tamamlayabilir; ancak bu reformların yerini alamaz. Bu tür müdahaleler, öğrencilerin öğrenme fırsatlarından daha iyi yararlanmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Özellikle daha fazla risk altındaki öğrencilerin hedeflenmesi, olası müdahalenin verimliliğini artıracak ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına hizmet edecektir. Bu tür müdahalelerde, etki büyüklüğünün yanı sıra müdahale alanının ölçüğü ve alternatif müdahalelerle birlikte maliyeti de dikkate alınmalıdır. Gerek sosyal duygusal gerekse akademik alanlarda anlamlı ilerlemeler olması için öğrencilerin gelişen zihin yapılarının geliştirilmesine yönelik muhtemel müdahalelerin, uygulama alanının kapsamı ve büyüklüğü ile maliyet değişkenleri açısından da etkin olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple geniş öğrenci kitlelerine yönelik bu tür müdahalelerin planlanması dikkate alınmalıdır (OECD, 2021). Nitekim, Yeager ve diğerleri (2019) zihinsel yeteneğin geliştirilebileceğine yönelik çevrimiçi bir çalışmayla, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki öğrencilerin gelişen zihin yapılarına yönelik bir müdahale planı tasarlamışlardır. 14-15 yaş grubundaki öğrencilerin akademik sonuçlarının iyileştirilmesinde etkin olması ve sonuçlarının genellenebilir olması sebebiyle, yapılan müdahalenin maliyet etkin bir müdahale olduğunu belirtmişlerdir. Sonuçlar matematik testlerindeki başarı puanları düşük olan öğrencilerin puanlarının yükseldiğini, ileri matematik kurslarına katılım isteğinin arttığını göstermektedir.

Öğrencilerin gelişen zihin yapılarının geliştirilmesine ilişkin müdahalelerin, akademik başarılarının yanı sıra öğrenmeye yönelik motivasyonlarını da arttırması nedeniyle, öğrenme hedeflerine odaklanmaları ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları yolunda önemli katkıları olacağı düşünülmektedir. Eğitimde yapılan müdahalelerin sonuçlarının kısa vadede gözlemlenmesinin güç olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak gelişen zihin yapısına yönelik yapılan müdahale planlarının incelenerek geliştirilmesi, Türkiye’deki geniş öğrenci kitlelerine uygulanabilir hale getirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önemli görülmektedir. Elbette OECD (2021) raporunda da belirtildiği üzere bu tek ya da mucize bir yol değildir. Ancak 21. yüzyılda bilgi ve teknolojideki büyük gelişime ayak uydurabilen bireylerin yetişmesi için nöropsikolojik çalışmalara ilişkin sonuçlarının üzerinde önemle durulmalıdır.

### ***Yazar Katkı Beyanı:***

- 1. Özge Altıntaş:** Kavramsallaştırma, veri analizi, yazım ve düzenleme
- 2. Özge Arıcı:** Kavramsallaştırma, veri analizi, yazım ve düzenleme



## 5. KAYNAKÇA

- Anderman, E. M. & Gray, D. L. (2017). The roles of schools and teachers in fostering competence motivation. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 604-619). The Guilford Press.
- ARICI, Ö. (2019). *PISA 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrencilerin işbirlikli problem çözme becerileriyle ilişkili faktörlerin aracılık modelleriyle incelenmesi*. (Tez No. 535097). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/73534>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Claro, S., Paunesku, D. & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Dweck, C. S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1)
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dweck, C. S. (2008). Brainology. *Independent Schools* <https://www.nais.org/magazine/independent-school/winter-2008/brainology/>
- Dweck, C. S. (2009). Who will the 21st-century learners be? *Knowledge Quest*, 38(2), 8-9. <https://link.gale.com/apps/doc/A215720515/AONE?u=ankara&sid=googleScholar&xid=da0a9304>
- Dweck, C. S. (2012). *Mindsets and malleable minds: Implications for giftedness and talent*. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating Insights from Psychology and Neuroscience to Gifted Education* (pp. 7-18). The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2017). Mindsets: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 135-154). The Guilford Press.
- Esparza, J., Shumow, L. & Schmidt, J. A. (2014). Growth mindset of gifted seventh grade students in science. *NCSSMST Journal*, 19, 6-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045824.pdf>
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.

- Jennings, C. & Cuevas, J. A. (2021). Teacher impact on student growth mindset. *Perspectives in Learning*, 19(1), 23-38. <https://csuepress.columbusstate.edu/pil/vol19/iss1/4>
- Jose, P. E. (2013). *Doing statistical mediation & moderation*. Guilford Publications.
- King, R. B. & Trinidad, J. E. (2021). Growth mindset predicts achievement only among rich students: Examining the interplay between mindset and socioeconomic status. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 24, 635-652. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09616-z>
- Kutlu, Ö., Altıntaş, Ö., Kula-Kartal, S., Özyeter, N. T. & Alpayar, Ç. (2019). *Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi [The measurement and evaluation of reading comprehension skills]*. Ankara Üniversitesi Yayınları No: 678. ISBN: 978-605-136-474-2. Ankara Üniversitesi Basımevi. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/69372>
- Kutlu, Ö. & Altıntaş, Ö. (2021). Psikolojik ölçmelerin kısa tarihi ve 21. yüzyılda sınıf içi durum belirleme anlayışı [A brief history of psychological measurements and an approach of classroom assessment in the 21st century]. *Trakya Journal of Education*, 11(3), 1599-1620. <https://doi.org/10.24315/tred.896121>
- MacKinnon (2008). *Introduction to the statistical mediation analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Marzano, R. J. & Heflebower, T. (2012). *Teaching and assessing 21st century skills*. Marzano Research.
- McCutchen, K. L., Jones, M. H., Carbonneau, K. J., & Mueller, C. E. (2015). Mindset and standardized testing over time. *Learning and Individual Differences* 45, 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.027>
- MEB (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 10*. MEB Yayınları. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- Ng, B. (2018). The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20, 1-10. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- OECD (2019a). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 results (Volume II): Where all students can succeed*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (2019c). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2019d). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019e). *PISA 2018 national questionnaires*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-national-questionnaires.htm>
- OECD (2021). *Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA*. PISA, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>
- Outes, I., Sanchez, A., & Vakis, R. (2017). *Growth mindset at scale – Increasing school attainment by affecting the mindset of pupils and teachers*. [Project]. World Bank. [312](https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/Outes-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Leon,%20Ingo,%20Sanchez,%20Alan,%20Vakis,%20Renos.%20%20Project-%20Growth%20Mindset%20at%20Scale.pdf

- Örs Özdiş, S. & Kutlu, Ö. (2019). Investigation of the mediator variable effect using BK, Sobel and bootstrap methods (Mathematical literacy case). *International Journal of Progressive Education*, 15(2), 30-43. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.189.3>
- Paunesku, D., Walton, G. M., Romero, C., Smith, E. N., Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2015). Mind-Set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, 26(6), 784-793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Pham, T. V. (2017). *The performance of Multilevel Structural Equation Modeling (MSEM) in comparison to Multilevel Modeling (MLM) in multilevel mediation analysis with non-normal data* [Doctoral dissertation, University of South Florida]. University of South Florida Graduate Theses and Dissertations. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/7077>
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36(4), 717-731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Reid, J. M. (2020). *Growth mindset: A key to motivating students in reading*. (Publication No. 4782). [Master dissertation, Eastern Illinois University]. Masters Theses. <https://thekeep.eiu.edu/theses/4782>
- Rogiers, A., Van Keer, H. & Merchie, E. (2020). The profile of the skilled reader: An investigation into the role of reading enjoyment and student characteristics. *International Journal of Educational Research*, Volume 99, 101512, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101512>
- Shrout, P. E. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons, Inc.
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573, 364-369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Wang, D., Yuan, F., & Wang, Y. (2020). Growth mindset and academic achievement in Chinese adolescents: A moderated mediation model of reasoning ability and self-affirmation. *Current Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00597-z>



## **The Investigation of Growth Mindset's Effect on Reading Skills Through Intrinsic and Extrinsic Motivation Sources with Mediation Models: The Case of Turkey PISA 2018**

### **Extended Summary**

**Introduction:** Carol S. Dweck developed a theory based on the concept of mindset through her long-standing studies of why some people achieve their potential and others fail to do so. Individuals' fixed mindset and growth mindsets are two key concepts in realizing their potentials. Accordingly, while the fixed mindset is based on the belief that the basic human characteristics are innate, cannot be changed or developed later, the growth mindset is based on the belief that the basic human characteristics can be developed (Dweck, 2000). In other words, although there are individual differences in terms of intelligence, ability, disposition, interest and personality, everyone can improve themselves thanks to practice and experience (Dweck, 2006). It should be emphasized that the growth mindset is not an individual feature such as being "open-minded" or "flexible" that the individual already has (OECD, 2021).

Due to the rapidly changing nature of knowledge in the 21st century, students are expected to be flexible and innovative in their learning strategies, show higher motivation, and become lifelong learners and independent individuals (Marzano & Heflebower, 2012). Dweck (2009) states that the 21st century will belong to passionate and resilient learners. In this case, it is necessary to contribute to the fact that students develop their growth mindsets and become among the learners of the 21st century. Students with a growth mindset seek to learn, develop deeper learning strategies, honestly assess their weaknesses, and thus try to correct this situation. In this way, students with a growth mindset perform better than their peers with a fixed mindset. Additionally, students with growth mindsets tend to embrace challenges, persist in the face of obstacles, perceiving skills related to effort and work as a tool for learning, use feedback to improve, and be inspired by the success of others. In other words, they focus on learning (Dweck, 2012). Growth mindset is not just about praising and rewarding effort. Effort alone is unlikely to maximize individual growth. In fact, unconditional praise of effort can have negative effects such as creating satisfaction in the absence of progress. Contrary to this, instilling a growth mindset is about rewarding processes that contribute more to learning, such as trying different learning strategies and seeking meaningful feedback, as well as progress (OECD, 2021).

The most effective power of change in the 21st century is the development of thinking skills that keep up with the pace of development of information and communication skills (Trilling & Fadel, 2009). With frequent emphasis on 21st century skills in PISA, students' intrapersonal and interpersonal competencies are critically evaluated, as well as assessing students' knowledge of a particular content and their routinely performed cognitive skills (OECD, 2019d). In this context, one of the concepts discussed in the PISA 2018 application is growth mindset. The mental structure developed according to the results of PISA 2018 positively affects the scores of students in reading literacy (OECD, 2019c, 2021). The effect of the growth

mindset on academic achievement also overlaps with other studies in the literature (Blackwell et al., 2007; Claro et al., 2016; McCutchen et al., 2015; Outes et al., 2017; Paunesku et al., 2015; Yeager et al., 2019). Moreover, it is stated that with the development of this mindset in schools, the negative effects of economic poverty on students' academic achievement can potentially be reduced (OECD, 2021).

It is stated that the belief of students with a growth mindset that they will be more successful academically in the future leads to higher expectations and more motivation for academic achievement (Yeager & Dweck, 2012). The concepts of mindset and motivation became an important focus among educators who want to see the positive impact of student learning and its outcomes (Ng, 2018). Since more in-depth assessments of reading skills are made in PISA 2018, mostly references are made to motivational sources that are thought to be related to this field. One of these sources of motivation is the students' *enjoyment of reading*. Reading enjoyment, which is thought to be effective in students' reading skills, is also related to many external factors such as their previous reading habits, academic achievement, previous classroom experiences and home environment. Besides these external factors, the research reveals that teachers are also in an important position to help students develop good reading habits (Munita, 2016; Ruddell, 1995; as cited in OECD, 2019c). In PISA 2018, the effects of some components related to teachers, which are thought to be related to students' enjoyment of reading, were examined. One of them is the *teachers' stimulation of reading engagement*.

In the light of all this information, it is considered important to examine the effect of growth mindset on reading skills. Within the scope of determining this effect, it was necessary to investigate the indirect effects through the direct effect and the intrinsic and extrinsic motivation sources. In this context, the effect of the growth mindset structure on the reading literacy scores of the students was examined in PISA 2018. Furthermore, mediator variables related to some intrinsic and extrinsic motivation sources, which were stated to be effective on students' reading skills in OECD (2019b, 2019c) reports, were discussed. These are the variables of *enjoyment of reading*, which is one of the intrinsic motivation sources, and the *teachers' stimulation of reading engagement*, which is one of the extrinsic motivation sources and is stated to be effective in students' enjoyment of reading. Accordingly, the aim of the research was to determine the direct effects of the characteristics of the growth mindset of students in Turkey on their reading skills, and the indirect effects that emerge through the mediator variables of "enjoyment of reading" and "teachers' stimulation of reading engagement", using the mediation model, according to the results of PISA 2018.

**Method:** In this study, general scanning models were used. The study was conducted on the PISA 2018 Turkey sample. 186 schools and 6890 students participated in the PISA 2018 application in Turkey (Ministry of National Education-MoNE, 2019). Within the scope of the research, data on the characteristics of students' growth mindsets, enjoyment of reading and teachers' stimulation of reading engagement variables were obtained from the PISA 2018 student questionnaire, and data on the scores of reading literacy were obtained from the achievement tests. A multiple mediation model was proposed to reveal the direct and indirect effects of the related variables. In the multiple mediation model established with the independent variable of growth mindset and the dependent variable of reading literacy scores, it was examined whether the variables of enjoyment of reading and teachers' stimulation of reading engagement show a mediating effect together. The bootstrap method was used in the mediation analysis. The number of bootstrap samples produced within the scope of the research was 5000. PROCESS macros developed for SPSS by Preacher and Hayes (2004) and Hayes (2013) and available on Andrew Hayes' website (<http://www.afhayes.com>) were used to test mediation with the Bootstrap method.

**Findings, Discussion and Results:** In the proposed model,  $a_1$  and  $a_2$  parameters were non-standardized regression coefficients representing the effect between the growth mindset independent variable and the mediator variables of enjoyment of reading and teachers' stimulation of reading engagement, respectively. Parameters  $b_1$  and  $b_2$  were non-standardized regression coefficients representing the effect between the variables of reading enjoyment and teachers' stimulation of reading engagement, and reading literacy scores, respectively.  $c$  and  $c'$  were the parameters that show the total effect and the direct effect between the dependent and independent variables, respectively.

When the direct and total effect coefficients obtained as a result of mediation analyzes were interpreted, there was a positive and significant relationship between the growth mindset and reading literacy scores ( $c=8.9268$ ,  $t_{(6760)}=8.7782$ ,  $p<0.01$ ). An increase of 1 unit in the variable of growth mindset caused an increase of 8.9268 in reading literacy scores. There was a similarly positive and significant relationship between growth mindset and enjoyment of reading ( $a_1=0.1026$ ,  $t_{(6760)}=8.6470$ ,  $p<0.01$ ) and the teachers' stimulation of reading engagement ( $a_2=0.0398$ ,  $t_{(6760)}=3.1958$ ,  $p<0.01$ ). An increase of 1 unit in the independent variable caused an increase of 0.1026 and 0.0398 units, respectively, in the said mediator variables. When the effects of mediator variables on the dependent variable were examined, it was seen that there was a positive and significant relationship between enjoyment of reading ( $b_1=18.8720$ ,  $t_{(6758)}=18.3157$ ,  $p<0.01$ ) and teachers' stimulation of reading engagement ( $b_2=3.5234$ ,  $t_{(6758)}=3.5842$ ,  $p<0.01$ ) and reading literacy scores. A 1-unit increase in the variable of enjoyment of reading caused an increase of 18.8720 units in the achievement scores of reading literacy, and a 1-unit increase in the teachers' stimulation of reading engagement variable caused an increase of 3.5234 units. When the  $c'$  coefficient ( $c'=6.8502$ ,  $t_{(6760)}=6.8843$ ,  $p<0.01$ ), which represented the direct effect between growth mindset and reading literacy scores, was examined, it was seen that the predictive power of the mind structure variable, which developed under the influence of mediator variables, decreased in reading literacy scores. This decrease in the mediator variable effected indicates partial mediation.

It was seen that the confidence interval of the indirect effect  $a_1b_1$  of the variable of enjoyment of reading between the growth mindset and the scores of reading literacy, with 95% accuracy, did not contain the value of 0 ( $a_1b_1=1.9366$ ;  $GA=[1.4675, 2.4671]$ ). It was seen that the confidence interval of  $a_2b_2$  indirect effect of the teachers' stimulation of reading engagement variable between the growth mindset and reading literacy scores, with 95% accuracy, did not include a value of 0 ( $a_2b_2=0.1401$ ;  $GA=[0.0443, 0.3017]$ ). When the confidence interval for the total indirect effect between the dependent and independent variable was examined with 95% accuracy, it was seen that it does not contain the value of 0, similarly ( $\sum ab=2.0766$ ;  $GA=[1.5912, 2.6270]$ ). The fact that the confidence intervals for indirect effects did not include 0 indicated that the mediation effect was confirmed (MacKinnon, 2008). In other words, the variables of enjoyment of reading and the teachers' stimulation of reading engagement together showed a significant mediating effect in the model established with the growth mindset and reading literacy scores.

The  $(ab/c)$  mediation effect size values suggested by Jose (2013) obtained through the ratio of the indirect effect to the total effect were 0.2169 and 0.0157 for the variables of enjoyment of reading and teachers' stimulation of reading engagement, respectively. These rates showed that 22% of the total effect of the growth mindset on the scores of reading literacy was explained by the variable of enjoyment of reading, and 2% by the indirect effect created by the variable of the teachers' stimulation of reading engagement. This finding showed that as students' growth mindset increased, their scores for reading literacy would also

increase. About 24% of this increase was explained by the students' enjoyment of reading and the teacher's stimulation of reading engagement through intrinsic and extrinsic motivation sources.

Blackwell et al. (2007) created a growth mindset workshop to seek answers to questions such as whether the growth mindset can be taught directly to children, and if it can be taught, will this learning increase their motivation and achievement scores. Moreover, Dweck (2008) stated that an interactive computer-based workshop called *Brainology* was developed in order to disseminate the growth mindset workshop. In this workshop, students learned how the brain changes with learning and how it develops new connections when it learned new things. They also learned how to use this idea in their school assignments by incorporating study skills to make themselves smarter.

It is also emphasized that growth mindset is not the only way or a miracle approach to improve student performance. This concept can complement, but not replace, traditional reforms in education. Such interventions aim to help students make better use of learning opportunities. Targeting students at greater risk especially will likely serve to increase the effectiveness of the possible intervention and ensure equal opportunity. In such interventions, in addition to the effect sizes: the scalability of the intervention area and the cost of substitute interventions should also be taken into consideration. It is thought that possible interventions for the development of the growth mindsets of students in order to make meaningful progress in both social-emotional and academic fields are also effective in terms of the scope and size of the application area and cost variables. Therefore, planning such interventions for large student populations should be taken into consideration (OECD, 2021). Similarly, Yeager et al. (2019) designed an intervention plan for the developing growth mindsets of students in the United States with an online study on mental ability. They stated that the intervention was cost-effective since it was effective in improving the academic results of students aged 14-15 years and its results were able to be generalizable. The results show that the students with low success scores in mathematics tests increase and the desire to participate in advanced mathematics courses increases.

It is thought that interventions related to the development of the growth mindsets of students' will contribute significantly to their focus on learning goals and to become lifelong learners since they increase their motivation for learning as well as their academic success. Considering the fact that it is difficult to observe the results of the interventions in education in the short term, it is considered important to examine and develop the intervention plans for the growth mindset and to make them applicable to large student groups in Turkey. Absolutely, as stated in the OECD (2021) report, the growth mindset interventions are not a silver bullet for improving student performance. However, in the 21st century, the results of neuropsychological studies should be emphasized for raising individuals who can keep up with the massive developments in information and technology.

## Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Performansını Etkileyen Faktörler\*

Cemile ALKUR<sup>1</sup> , Kerim GÜNDOĞDU<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Öğr. Gör., İzmir Demokrasi Üniversitesi, [cemile.alkur@idu.edu.tr](mailto:cemile.alkur@idu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0002-4935-9175

<sup>2</sup>Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, [kerim.gundogdu@adu.edu.tr](mailto:kerim.gundogdu@adu.edu.tr), ORCID ID: 0000-0003-4809-3405

Makale Bilgisi	ÖZET
<b>Geliş Tarihi:</b> 12.08.2021	<p>Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına dayalı olan bu çalışmanın amacı, Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'ndaki öğrencilerin İngilizce konuşma becerisindeki performansını etkileyen faktörleri incelemektir. 2020-2021 akademik yılında, bir devlet üniversitesi hazırlık programı A1 dil seviyesi sınıftaki toplam 20 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler Maxqda programı aracılığıyla içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar öğrencilerin konuşma becerisindeki performansının psikolojik, sosyal ve eğitsel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Başarma duygusu ve rahat hissetmenin öğrencilerin konuşma performansı üzerinde olumlu etkisi olan psikolojik faktörler arasında yer aldığı görülürken, hata yapma korkusu ve çekingenliğin konuşma performansını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden olduğu dikkati çekmiştir. Ayrıca, iletişim kurabilmenin, ortama ve kişilere alışmanın konuşma performansını olumlu yönde etkileyen sosyal faktörlerden, çevrimiçi sınıf ortamının ise olumsuz yönde etkileyen sosyal faktörlerden olduğu gözlenmiştir. Son olarak ise, hazırlıklı konuşma ve grup çalışmalarının öğrencilerin konuşma performansını olumlu yönde etkileyen eğitsel faktörler, online eğitim ve kalabalık sınıf ortamının ise olumsuz etkileyen eğitsel faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.</p>
<b>Kabul Tarihi:</b> 04.10.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce öğrenme, konuşma becerisi, hazırlık sınıfı öğrencileri

## Factors Affecting Students' English Speaking Performance at Preparatory Class

Article Information	ABSTRACT
<b>Received:</b> 12.08.2021	<p>The purpose of this qualitative case study is to investigate factors affecting students' performance in English speaking skill at the Preparatory School of Foreign Languages. The participants of the study consisted of 20 students chosen from the students who had A level of proficiency in the English Language at the Preparatory School of Foreign Languages at a state university in the 2020-2021 academic year. The data were gathered through semi-structured interviews conducted at online platforms. The collected data were analyzed through content analysis via Maxqda. The results showed that students' speaking performance was affected by psychological, social, and educational factors. The sense of achievement and feeling comfortable were found as the psychological factors which had a positive effect on students' speaking performance while the fear of making mistakes and the state of hesitation appeared as factors affecting it negatively. In addition, it was concluded that being able to communicate and getting used to the environment and people were social factors that positively affected speaking performance while the online classroom environment was one of the social factors which negatively affected it. Finally, being pre-prepared for the activities and conducting group activities were found as educational factors affecting students' speaking performance positively whereas online education and crowded classroom environment appeared to affect it negatively.</p>
<b>Accepted:</b> 04.10.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	

**Keywords:** English Language learning, speaking skill, preparatory class students

DOI: 10.32960/uead.979849

**Makale Türü (Article Type):** Araştırma Makalesi

\* Bu araştırma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 11/01/2021 tarihli 2021/01 sayılı karar ile alınan izinle yürütülmüştür. Bu araştırma 11-12 Haziran 2021 tarihlerinde Biruni Üniversitesi tarafından düzenlenen "1st International Congress on Teaching & Teacher Education" da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



**Kaynakça Gösterimi:** Alkur, C. & Gündoğdu, K. (2021). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma performansını etkileyen faktörler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 318-331.

**Citation Information:** Alkur, C. & Gündoğdu, K. (2021). Factors affecting students' English speaking performance at preparatory class. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 318-331.

---

## 1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda sürekli gelişen ve değişen koşullara uyum sağlayabilmek ve etkili bir şekilde iletişim kurabilmenin en önemli araçlarından biri dildir. Demirel'e (2020) göre dünya üzerinde birçok dil olmasına rağmen, bir dilin farklı uluslar tarafından öğrenilmesindeki ölçüt o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumudur. Bireyler ve toplumlar için hem uluslararası alanda hem de ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat ve daha birçok alanda ilişkilerin kurulması ve sürdürülebilmesi için anadilden farklı, geniş kitlelerce kullanılan dillerin öğrenilmesi bu yüzyılın bir gerekliliği haline gelmiştir (Demircan, 1990). Brett (2004) yabancı dil öğrenen bireylerin kendilerini daha özgür hissettiklerini, farklı kültürleri daha iyi anladıklarını, farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabildiklerini ve özgüvenlerinin arttığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Yabancı dil eğitimi denince akıllara ilk olarak dünya dili haline gelmiş İngilizce dilinin öğretimi gelmektedir (Köksoy, 2000). Küreselleşen dünyada iletişim kurabilmek için kullanılan ortak dilin, büyük ölçüde İngilizce olmasından dolayı bu dilde sahip olunan yeterlik hem bireysel hem toplumsal yönden büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle, İngilizce dilinin uluslararası iletişimde yadsınamaz bir yeri vardır (Knapp & Seidlhofer, 2009) ve birçok ülkenin öğretim programlarında yabancı dil olarak İngilizce öğretimine yer verilmektedir.

Türkiye'de 1983 yılında 'Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu' ile eğitim kurumlarında yabancı dil öğretiminin temelleri atılmıştır (MEB, 1983) ve ilköğretim ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar İngilizce dersi zorunlu olarak okutulmaktadır. Yükseköğretimde ise bazı okullar tamamen veya kısmen İngilizce eğitimi verirken; bazı bölümler için İngilizce eğitimi veren ve isteğe bağlı İngilizce eğitimi veren çeşitli durumlar da mevcuttur. Yükseköğretimde, üniversitelerin en önemli görevlerinden birinin bireyleri hayata hazırlamak, bireylerin gelecekteki eğitim ve iş hayatları için bir temel oluşturmak olduğu dikkate alındığında, hazırlık okullarında verilen İngilizce eğitimi oldukça önemlidir (Gömleksiz & Özkaya, 2012). Üniversitelerdeki yabancı diller yüksekokulları aracılığıyla sunulan İngilizce dil eğitimi ile öğrencilerin fakülte alan eğitimlerine başlamadan önce bir temel oluşturulması amaçlanır (Emekçi, 2003). Bu dil hazırlık okulları sundukları yoğunlaştırılmış programlar ile öğrencilerin hem günlük hem de akademik olarak kendilerini geliştirmelerini, dört temel dil becerisini kazanabilmelerini hedeflemektedirler. Bu dil becerileri alıcı beceriler olan dinleme ve okuma becerileri ile üretici beceriler olan konuşma ve yazma becerileridir (Aydın, 2006; Doğan, 2008; Ertürk, 2006). Üretici beceriler olan konuşma ve yazma becerileri bireylerin öğrendiklerini uygulamaya koydukları ve bir ürün olarak sundukları kısımdır. İletişim kurmayı sağlayan konuşma becerisi, dil eğitiminin bir çıktısı olarak dili öğrenmede önemli bir yer tutar (Barın, 2011). Florez (1999) ve Howarth (2001) da konuşmayı fikirlerin, bilginin ve duyguların aktarıldığı bir iletişim süreci olarak ifade etmektedir.

Farklı faktörlerin dilin öğrenilmesinde başarıyı olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği bilinmektedir. Yurtdışında ve Türkiye'de yapılan çeşitli araştırmalar dil öğretiminde istenilen düzeyde verim alınmadığını işaret etmektedir (Aktaş, 2005; Işık, 2008; Nation, 2003). Yapılan araştırmalar yabancı dil öğrenen birçok bireyin dört temel dil becerisini, hedef dilde tam anlamıyla kullanabilecek düzeyde

edinemediğini; hedef dilde en son ve en zor olarak konuşma becerisinin edinildiğini göstermektedir (Kondal, 2009; Rast, 2008). Bireylerin yabancı dilde konuşmayı nasıl öğrendikleri ve bunun nelerden etkilendiği uzun süredir inceleme konusudur. Konuşma becerisinin edinimi ile ilgili yapılan çalışmalar, dil öğreniminde konuşma becerisini etkileyen çeşitli faktörlerin olduğunu göstermektedir (Dulay, Burt & Krashen, 1982). Hem dil öğrenenlerin hem de öğretmenlerin bu faktörler hakkındaki farkındalığının, yabancı dil öğreniminin başarısı ile ilişkili olan konuşma yeterliğine katkıda bulunduğu ve bu nedenle konuşma performansını olumlu yönde etkilediği düşünölmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce konuşma becerisindeki performansını nelerin etkilediğiyle ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Bu çalışmaların daha çok psikolojik faktörlere odaklandığı görölmektedir. Birçok çalışmada, psikolojik faktörlerden biri olan yabancı dilde konuşma kaygısının konuşma performansını olumsuz yönde etkilediği gözlenmiştir (Chen, 2015; Hewitt & Stephenson, 2012; Suleimenova, 2013). Türkiye’de bu bulguyu destekleyen çeşitli çalışmalara da rastlanmaktadır (Alkan & Bümen, 2020; Çimen, 2011; Demirci 2019; şad, 2011; Topçuoğlu Ünal & Değeç, 2012). Bu çalışmalarda, yabancı dilde konuşma kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha düşük performans gösterdikleri, yabancı dilde konuşma konusunda daha hevesli ve olumlu bir tutuma sahip olanların ise daha iyi performans gösterme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ayrıca, İngilizce konuşma kaygısının nedenleri de önemli ölçüde incelenmiştir (Baş, 2014; Juhana, 2012; Rafada & Madini, 2017). Bu çalışmalarda, sınıfta veya sınavda konuşma yapmak zorunda kalmanın; kullanılan bazı öğretim yöntem ve tekniklerinin; hata yapma korkusunun; dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz ile ilgili sorunlar gibi çeşitli faktörlerin yabancı dil konuşma kaygısını artırdığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarının ve motivasyonlarının performanslarını etkilediği; olumsuz tutumun ve düşük motivasyonun öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkilediği görölmektedir (şad, 2011).

Türkiye’de 51 vakıf üniversitesi ve 95 devlet üniversitesi olmak üzere toplam 146 üniversitede yabancı diller yüksekokulu bulunmaktadır. Özellikle bu Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık programında yapılan çalışmalar incelendiğinde, üniversite düzeyindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil sınıf kaygısı hakkındaki duygu ve düşüncelerini araştıran çalışmalar mevcuttur (Barın, 2011; Çetin 2020; Demirdaş & Bozdoğan, 2013). Bunlara ek olarak, öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce konuşma becerilerine ilişkin görüşlerini ve tutumlarını inceleyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Gömlüksiz & Özkaya, 2012; Karagöl, 2015). Ayrıca, üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma ve yazma becerilerinde karşılaştıkları güçlükleri inceleyen (Hocaoğlu, 2015) ve asenkron online öğrenme ile öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan (Alkan & Bümen, 2020) çalışmalar da bulunmaktadır. Alanyazında Türkiye’deki üniversite hazırlık sınıflarında yapılan çeşitli çalışmalar olmasına rağmen, hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma performansının nelerden etkilendiğini ve bu faktörlerden nasıl etkilendiğini araştıran çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmüştür.

Bu çalışmada bir devlet üniversitesindeki Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma performansının nelerden ve nasıl etkilendiği incelenmiş ve bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin İngilizce konuşma performansı hangi faktörlerden etkilenmektedir?
2. Bu faktörler öğrencilerin İngilizce konuşma performansını nasıl etkilemektedir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Yöntemi**

Araştırılan konu, olay ya da olgununun derinlemesine incelenmesine olanak sağladığından, hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma performansının etkileyen faktörlerin incelendiği bu çalışma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yapılandırılmıştır. Tek bir okul ele alındığı için durum çalışması desenlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2016) belirttiği üzere, durum çalışması deseni nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine olanak sağlar. Bu çalışmada da hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma performanslarının nelerden ve nasıl etkilendiği durumu ayrıntılı olarak derinlemesine incelenmiştir. Bu bağlamda hazırlık sınıf öğrencilerinden görüşmeler yolu ile detaylı ve derinlemesine veri toplanmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu İzmir Demokrasi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Programı'na kayıtlı olan, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde A1 dil seviyesinde eğitim almaya başlamış, senkron ve asenkron online derslere aktif olarak katılım sağlayan 20 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 20 öğrenci, İzmir Demokrasi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun yapmış olduğu Ortak Zorunlu Yabancı Dil Dersi Muafiyet Sınavı sonucunda A1 dil seviyesi sınıfına yerleşen toplam 250 öğrenci arasından belirlenmiştir. Katılımcıların daha önceden belirlenmiş bazı ölçüt veya ölçütleri karşılaması beklendiğinden (Patton, 2014) amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Bu ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabildiği gibi önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi de dikkate alınabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dahil olan öğrencilerin 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İzmir Demokrasi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu A1 dil seviyesinde eğitim almaya başlamış olmaları, online derslere düzenli olarak katılım sağlıyor olmaları ve hazırlık programına yeni kaydolmuş olmaları belirlenen ölçütlerdir.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın amacı kapsamında verilerin toplanması için nitel veri toplama tekniğine dayalı yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada başvuru görüşme tekniğinin, bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine ve duygularına ilişkin derinlemesine bilgi etmede ve kişinin içsel dünyasına girip olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışmada oldukça etkilidir (Patton, 2014; Tanrıoğen, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada da öğrencilerin konuşma performansının nelerden ve nasıl etkilendiğinin derinlemesine incelenmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve toplam dokuz sorudan oluşan bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

### **2.4. Veri Toplama Süreci ve Etik**

Veri toplama sürecine başlamadan önce, araştırmanın etik ilkeler çerçevesinde yapılandırıldığı Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 11.01.2021 tarih ve 2021/01 sayılı yazısı ile belgelendirilmiştir. İzmir Demokrasi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nden 29/01/2021 tarih ve 715 sayılı yazısı ile görüşmeleri yapmak için gerekli izin de ayrıca

alınmıştır. Öncelikli olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu yapılan pilot çalışmada üç öğrenciye uygulanmıştır. Bu pilot uygulamadan sonra form tekrar gözden geçirilmiş, bir alan uzmanı ve iki eğitim bilimleri uzman görüşü de alınarak forma son şekli verilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 öğrenci ile görüşme için zaman ayarlamaları yapılmıştır. Görüşmeden önce görüşme konusu hakkında katılımcılara bilgi verilmiş, görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınması konusunda katılımcılardan izin alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı dönemde Covid-19 salgını olması nedeniyle, veri toplama sürecinde katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilememiş ve veriler çevrimiçi ortamlar üzerinden yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerden görüşme ile toplanan verilerin uzunluğu ‘7.32’ ile ‘15.50’ dakika arasında değişmektedir. Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler, araştırmacı tarafından Word dosyasına aktarılmış ve yapılan görüşmelerde dile getirilen ve çözümlemesi yapılan metinler katılımcıların teyidi için kendilerine sunulmuştur. Onayları alındıktan sonra veriler analiz edilmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler ilk olarak araştırmacı tarafından metin haline getirilmiş, daha sonra ise bu metinler dosyalar halinde MAXQDA nitel veri analizi ortamına aktararak analiz edilmiştir. Toplanan verilerin analiz edilme sürecinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi nitel araştırmalarda büyük miktardaki ham verilerin özünü anlamak, önemli örüntüleri tanımlamak ve verilerden anlam çıkararak araştırılan olguya ilişkin mantıksal kanıt zinciri oluşturmak için kullanılır (Patton, 2014). Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla çözümlenerek, öncelikle öğrenciler tarafından dile getirilen hususlar kodlanmış, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar çerçevesinde kategorilendirilmiş ve okuyucunun rahatlıkla anlayabileceği biçimde düzenlenip yorumlanarak, daha genel temalara ulaşılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Analiz sürecinde kodlama ve kategorileştirme işlemleri tekrarlanarak gerekli olan yerlerde yeni kodlamalar eklenmiş ve gereksiz görülen kodlamalar çıkarılmıştır. Görüşmede elde edilen veriler araştırmacı ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora yapan bir Türkçe öğretmeni tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve bu kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Nitel verilerin güvenilirlik hesaplaması için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü ( $Güvenirlik = \frac{Toplam\ Görüş\ Birliği}{Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı} \times 100$ ) kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasında tutarlılık oranı %80 (0.80) olarak tespit edilmiş ve bu sonuç veri kodlamaları için güvenilir olarak kabul edilmiştir.

## 2.6. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmaların özellikle iç geçerlik ve iç güvenilirlik özelliklerini sınamak ve artırmak amacıyla uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve tutarlılık incelemesi yöntemlerinin kullanılmasını önermiştir. Bu amaçla araştırmanın çeşitli boyutları (araştırma problemlerinin yazımı, araştırma deseninin belirlenmesi, veri toplama, verilerin analizi ve raporlama süreçleri) hem süreç esnasında hem de süreç sonunda nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nde Prof. Dr. olarak görev yapmakta olan bir uzman öğretim üyesinin tutarlık incelemelerine tabi tutulmuştur. Ayrıca ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler yazıya geçirildikten sonra katılımcılara teyit incelemesi için sunulmuştur. Ek olarak, araştırma verilerinin analizi

aşamasında, aynı ana bilim dalında doktora yapan bir lisansüstü öğrenciyle veriler ayrı ayrı kodlanmış ve daha sonra ortaya çıkan kodlamalar birlikte gözden geçirmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu çalışmanın temel amacı hazırlık sınıf öğrencilerinin konuşma becerisindeki performansının nelerden ve nasıl etkilendiğinin incelenmesidir. Bu bölümde, araştırma kapsamında öğrencilerden çevrimiçi yapılan görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucu araştırmanın iki araştırma sorusu için toplamda beş adet tema, bu temalara ait 13 adet kategori, altı adet alt kategori ve bu kategorileri ile temaları oluşturan toplamda 91 adet kod oluşturulmuştur.

#### 3.1. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin konuşma performansının nelerden etkilendiğine ilişkin görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan ilk tema *konuşma performansını etkileyen faktörler* teması olmuştur. Bu temaya ilişkin kategori-kod listesi ve sıklıkları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** *Konuşma Performansını Etkileyen Faktörler Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi ve Sıklığı*

Kategori	Alt Kategori	Kod	f	
Psikolojik Faktörler	Kişilik özellikleri	Çekinme	8	
		İsteklilik	6	
		Utanma	6	
		Gergin olma	5	
		Heyecanlanma	5	
		Öğrenmeyi sevme	3	
		Kariyer hedefi	3	
		Özgüven	Başarma duygusu	10
	Kendini ifade edebilme		9	
	Kelime bilgisi		6	
	Telaffuz		5	
	Konuşulan kişilerin dil seviyesi		5	
	Yanlış yapma düşüncesi	Başkalarına yardım edebilme	4	
Takdir edilme		3		
Başkalarının düşüncesi		4		
Mükemmeliyetçi olma		2		
Kendinden emin olamama		2		
Sosyal Faktörler	İçinde bulunulan ortam	Başarısız olma düşüncesi	2	
		Diğerlerinin ne düşündüğü	2	
		Çevrimiçi platform	12	
		Sınıf	8	
		Ev	4	
	Ortamda bulunan kişiler	İngilizce konuşulan bir ortam	4	
		İngilizce konuşulmayan bir ortam	2	
		Tanıdık kişiler	8	
		Yabancı kişiler	5	
		Oldukça tanıdık kişiler	4	
		İletişim kurabilme becerisi	Kendini ifade edebilme	9
			Duyduklarını anlama	6
			Başkalarına yardımcı olma	4
Yabancı film izleme	4			
Özgür hissetme	4			
Farklı kültürleri tanıma	3			
Yabancı arkadaşlar edinme	3			
Yabancı şarkı dinleme	3			
Eğitsel Faktörler	İçerik	İçerik	15	
		Yöntem-teknik	10	
		Araç-gereç-materyal	6	

Öğretmen özellikleri	5
Hazırlık öncesi eğitim deneyimi	4
İngilizcenin dil yapısı	2

Tablo 1’deki bulgular, hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma performansının psikolojik, sosyal ve eğitsel faktörlerden etkilendiğini açıkça göstermektedir. ‘Psikolojik faktörler’ kategorisinin, ‘kişilik özellikleri, özgüven ve yanlış yapma düşüncesi’ alt kategorilerinden oluştuğu görülmektedir. Her bir alt kategori için ilişkilendirilen ifadeler kodlar kısmında belirtilmiştir. ‘Kişilik özellikleri’ alt kategorisi ile ilgili olarak toplam yedi kod bulunmuştur. Bunlardan en sıklıkla belirtilenler incelendiğinde, sekiz öğrencinin ‘çekinme duygusu’ ile ilgili ve altı öğrencinin ‘isteklilik’ ve ‘utanma durumu’ ile ilgili görüş bildirdiği görülmektedir. Bir öğrenci (konuşurken) “...bazen utanıyorum çünkü yapamayacak gibi hissediyorum” diyerek ‘utanma duygusu’nun performansını etkilediğini belirtmiştir. Psikolojik faktörlerin bir diğer alt kategorisi olan ‘özgüven’ ile ilgili olarak toplam yedi adet koda ulaşılmıştır. On öğrenci ‘başarma duygusu’nun, dokuz öğrenci ise ‘kendini ifade edebilme’nin özgüvenlerini etkilediğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise ‘doğru telaffuz’un ve ‘kendini ifade etme’nin özgüvenine etkisi ile olarak düşüncesini şöyle açıklamıştır: “...Ben kendimi düzgün açıklayabiliyorsam, o söylediğim kelimeleri düzgün telaffuz edebiliyorsam özgüvenli hissederim, diye düşünüyorum”. ‘Yanlış yapma düşüncesi’ alt kategorisi ile ilgili olarak ise toplamda beş kod bulunmuştur. Bunlardan ‘diğerlerinin ne düşündüğü’ en sık rastlanan kod olmuştur. Öğrencilerden biri “...yanlış yapınca sınıf içerisinde utanılacak bir durummuş gibi düşündüğümüz için, bundan çekiniyoruz.” diyerek yanlış yapma düşüncesinin konuşma performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. İkinci kategori olarak bulunan ‘sosyal faktörler’ kategorisinde, öğrencilerin konuşma performanslarının içinde bulunulan ortamdan, ortamda bulunan kişilerden ve iletişim kurabilme becerisinden etkilendiği ortaya çıkmıştır. ‘İçinde bulunan ortam’ alt kategorisi ile ilgili olarak en sıklıkla ortaya çıkan kod, 12 öğrencinin bahsettiği ‘çevrimiçi platform’ olmuştur. ‘Ortamda bulunan kişiler’ alt kategorisinde, sekiz öğrenci tanıdık kişilerin konuşma performansını etkilediğine ilişkin görüş bildirmiştir. ‘İletişim kurabilme’ becerisiyle ilişkili olarak ise en sık ulaşılan kod ‘kendini ifade edebilme’ olmuştur. Ulaşılan üçüncü kategori olan ‘eğitsel faktörler’ kategorisinde ise, öğrencilerin konuşma performansının ‘içerik, yöntem-teknik, kullanılan araç-gereç-materyal, öğretmen özellikleri, hazırlık öncesi eğitim deneyimi ve İngilizcenin dil yapısı’yla ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Bir öğrenci “...gerçekten çok ılımlı ve enerji dolusunuz. Bu yüzden gerçekten sizden çekinmiyorum. Hani o güveni, isteği verdiniz açıkçası...” diyerek öğretmen özelliklerinin konuşma performansını olumlu anlamda etkilediğine dikkati çekmiştir. Bir diğer öğrenci ise “...lisede de birtakım şeyler öğrenmiştik. O bilgileri de kullanabiliyorum bazen hatırladığım kadarıyla.” diyerek hazırlık öncesi deneyiminin etkisinden söz etmiştir.

### 3.2. Psikolojik, Sosyal ve Eğitsel Faktörler Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansını Nasıl Etkilemektedir?

Yapılan görüşmelerde öğrenciler konuşma performansının psikolojik, sosyal ve eğitsel faktörlerden nasıl etkilendiği ile ilgili genel anlamda olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride görüş bildirmişlerdir. Oluşturulan ikinci tema olan psikolojik faktörler teması ile ilgili olarak ortaya çıkan kategori-kod listesi ve belirtilen sıklıkları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Psikolojik Faktörler Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi ve Sıklığı

Kategori	Kod	f
Olumlu Faktörler	Başarma duygusu	10
	Rahat hissetmek	7
	İsteklilik	6
Olumsuz Faktörler	Hata yapma korkusu	12
	Çekinme	8
	Utanma	5
	Heyecanlanma	5
	Not kaygısı	3
	Mükemmeliyetçi olma	2

‘Olumlu faktörler’ ile ilgili olarak toplamda üç farklı koda ulaşılrken, ‘olumsuz faktörler’ ile ilgili olarak altı kod elde edilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin konuşma performansını olumlu yönde etkileyen psikolojik faktörler arasında en sık ulaşılan kod ‘başarma duygusu’ olmuştur. Öğrencilerin yarısı başarma duygusunun konuşma performansını olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmiştir. Bir öğrenci bu durumu “...bir şeyleri başarabildiğini hissetmek güzel oluyor. Ve hani daha fazlasını da başarabileceğini düşünüyor insan. Yani konuştuğca daha fazla özgüvenim artıyor ve neden yapamayayım diye düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca ‘rahat hissetme’nin ve dil öğrenmeye ‘istekli olma’nın da olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, olumsuz yönde etkileyen psikolojik faktörler incelendiğinde, 12 öğrenci ‘hata yapma korkusu’nun konuşma performansını olumsuz yönde etkilediğine dair görüş bildirmiştir. Ayrıca, ‘çekinme’, ‘utanma’, ‘heyecanlanma’, ‘not kaygısı’ ve ‘mükemmeliyetçi olma’nın da konuşma performansını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Örneğin bir öğrenci “konuşmak istediğim halde cümleyi bile kurduk, hani mesela cümleyi kuruyorum ama o an çekiniyorum yani konuşmaktan.” diyerek çekindiği için konuşmakta zorlandığını ifade etmiştir. Bir başka öğrenci ise “...kusursuz bir şekilde konuşmazsam başarılı olamayacağımı düşünüyorum.” sözleriyle ‘mükemmeliyetçi olma’nın konuşma performansına olan olumsuz etkisini açıklamıştır.

Sosyal faktörler teması ile ilgili olarak oluşturulan kategori-kod listesi ve belirtilen sıklıklar verilmiştir Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Sosyal Faktörler Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi ve Sıklığı

Kategori	Kod	f
Olumlu Faktörler	İletişim kurabilme	9
	Ortama ve kişilere alışma	8
	Sınıf dışında konuşma	6
	Farklı kültürleri tanıma	5
	Yardımlaşma	4
	Başkalarının da hata yapması	2
	Aile desteği	2
	Başkalarının iyi konuşması	2
Olumsuz Faktörler	Online sınıf ortamı	10
	Ortama ve kişilere alışmama	8
	Diğerlerinin ne düşündüğü	7
	Kalabalık sınıf mevcudu	6
	İngilizce konuşulan bir ülkede olmama	2

Tablo 3’te görüldüğü üzere ‘olumlu faktörler’ ile ilgili sekiz kod ve ‘olumsuz faktörler’ ile ilgili beş kod bulunmuştur. Olumlu faktörler kategorisinde en sık ulaşılan kodlar incelendiğinde, dokuz öğrencinin ‘iletişim kurabilme’, sekiz öğrencinin ise ‘ortama ve kişilere alışma’ ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Bir öğrencinin bu duruma yönelik olarak sarf ettiği “tanımadığım insanların yanına

*konuşmak geriyor açıkçası...*” ifadesi dikkat çekicidir. Ayrıca ‘sınıf dışında konuşma’nın ve ‘farklı kültürleri tanıma’nın da performansı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Öğrencilerin neredeyse yarısı ‘iletişim kurabilme’nin konuşma performansını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri “*Aslında konuşma açısından karşımdaki insanla kurduğum iletişim, hani o da sıcak olunca o zaman sen daha istekli oluyorsun konuşmak için. Ya da hani kendini iyi ifade edebilmen gerekiyor biraz da...*” diyerek görüş bildirmiştir. Diğer taraftan bazı durumların ise konuşma performansını olumsuz etkilediği görülmektedir. ‘Olumsuz faktörler’ arasında en sık bahsedilen konu ‘online sınıf ortamı’nın etkisi olmuştur. On öğrenci online sınıf ortamının sınıf arkadaşlarına ve öğretmene alışma süresini uzattığını, bu nedenle de konuşma performanslarının olumsuz yönde etkilendiğini vurgulamıştır. Öğrencilerde biri “*...mesela bir sınıf ortamı, şu an işte virüs olduğundan dolayı işte evdeyiz...Eğer bir sınıf olsaydı ve o sınıfla komple birlikte aramızda İngilizce konuşabilseydik, çok iyi olabilirdi aslında.*” diyerek online ortamın konuşma performansını olumsuz etkilediğine dair görüş bildirmiştir. Ayrıca, ‘ortama ve kişilere alışmama’ ve ‘diğerlerinin ne düşüneceği’ de olumsuz faktörlerde sıklıkla ulaşılan diğer kodlar olmuştur. Bunlara ek olarak, kalabalık sınıf ortamı da konuşma performansı üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Bir öğrencinin “*sınıf içinde daha heyecanlı ve endişeliyim, sınıf dışında ise daha sakin. Sınıfın kalabalık olması rahat hissettirmiyor. Endişelenince düzgün konuşamıyorum*” ifadesi kalabalık ortamın olumsuz etkisine işaret etmektedir.

Psikolojik ve sosyal faktörlerin yanı sıra, yapılan görüşmelerde öğrencilerin konuşma performansını etkileyen faktörler incelendiğinde ulaşılan bir diğer tema ‘eğitsel faktörler’dir. Tablo 4’te bu temaya ilişkin kategori-kod listesi ve belirtilen sıklıklar verilmiştir.

**Tablo 4.** Eğitsel Faktörler Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi ve Sıklığı

Kategori	Kod	f
Olumlu Faktörler	Hazırlıklı konuşma	10
	Grup çalışmaları	9
	Bilgi sahibi olunan bir konuda konuşma	7
	İlgi alanlarıyla ilgili bir konuda konuşma	6
	Bireysel etkinlikler	5
	Olumlu dönüt	5
	Hazırlık öncesi eğitim	5
	İkili grup çalışmaları	3
Olumsuz Faktörler	Online eğitim	10
	Kalabalık sınıf ortamı	8
	Kelime bilgisi eksikliği	6
	Dil bilgisi hataları yapma	5

Tablo 4 incelendiğinde, eğitsel faktörlerin de öğrencilerin konuşma performansını hem olumlu hem olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Öğrencilerin yarısı konuşma etkinliği öncesi *hazırlık yapmanın* konuşma performansını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Örneğin bir öğrenci “*...hani yarınki derse önceden çalıştığım zaman sürekli söz alıyorum*” diyerek hazırlık yapmanın olumlu etkisinden söz etmiştir. Ayrıca dokuz öğrenci tarafında bahsedilen *grup çalışmaları*, yedi öğrencinin görüş belirttiği *bilgi sahibi olunan ve altı öğrencinin bahsettiği ilgi duyulan bir konuda konuşma* da olumlu faktörler kategorisinde sıklıkla ulaşılan diğer kodlardır. Bunun yanı sıra, öğrencilerden bazıları *bireysel etkinliklerde* daha rahat konuştuklarını, *olumlu dönüt almanın* ve *önceki eğitim deneyiminin* konuşma performansını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci “*eğer o konuyu seviyorsam, bir fikrim varsa daha verimli oluyor*



benim için” diyerek sevdiği konu hakkında daha başarılı performans sergilediğini belirtmiştir. Diğer taraftan, öğrencilerin yarısı *online eğitim* sürecinin konuşma performansı üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmiştir. *Kalabalık sınıf ortamı* da öğrenciler tarafından en sık bahsedilen bir diğer olumsuz faktör olarak bulunmuştur. Öğrencilerden birisi “*aslında grup çalışmalarından ziyade çok kalabalık bir grupla çalışmayı istemem çünkü çok fazla görüş ayrılığına düşülyüyor... bundan dolayı kalabalık bir grupla herhangi bir etkinlik yapmak istemem*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Son olarak öğrencilerden eğer onlar öğretmen olsalardı, öğrencilerinin İngilizce konuşmalarını desteklemek için izleyecekleri yol hakkında veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucu ‘öğrenci önerileri’ temasına ulaşılmış ve oluşturulan kategori-kod listesi ve belirtilen sıklıklar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrenci Önerileri Temasına İlişkin Kategori-Kod Listesi ve Sıklığı**

Kategori	Kod	f
Ortam	Rahat bir ortam	12
	İngilizce konuşmaya mecbur bırakılan	5
	Samimi	3
Araç-gereç-materyal	Çevrimiçi platformlar	5
	Ders kitapları	3
	Görsel materyaller	3
Yöntem-teknik	Oyunlar	9
	Grup çalışmaları	6
	Soru-cevap	5
	Drama	3
Değerlendirme	Kelime bilgisi	8
	Telaffuz	7
	Akıcı konuşma	7
	Derse aktif katılım	6
	Dil bilgisi	5
	İsteklilik	1

Tablo 5’te belirtildiği üzere, ‘öğrencilerin önerileri’ temasına ile ilgili olarak ‘ortam, araç-gereç-materyal, yöntem-teknik ve değerlendirme’ kategorilerine ulaşılmıştır. ‘Ortam’ kategorisinde en sık ulaşılan kod, 12 öğrencinin görüş belirttiği ‘rahat bir ortam’ olmuştur. Bir öğrenci “*...sınıf ortamından ziyade arkadaş ortamı oluşturmaya çalışırdım ki öğrenciler rahat rahat konuşabilsinler.*” diyerek sınıf ortamının rahat bir ortam olması gerektiğini vurgulamıştır. Ek olarak, beş öğrenci İngilizce konuşma mecburiyetinin olduğu bir ortam düzenleyeceklerini ifade etmiştir. Kullanılacak ‘araç, gereç ve materyal’ kategorisinde ise sadece birkaç öğrenci görüş belirtmiş ve ‘çevrimiçi platform, ders kitapları ve görsel araçlar’ kullanacaklarını söylemişlerdir. ‘Yöntem-teknik’ teması ile ilgili olarak, sekiz öğrenci çeşitli ‘oyunlar’ oynatacaklarını belirtmişlerdir. Grup çalışmaları, soru-cevap etkinlikleri ve drama etkinlikleri de bahsedilen diğer yöntem-teknikler olarak bulunmuştur. Bir öğrenci “*grup çalışmaları yapardım. Oyun oynatırdım, İngilizce oyunlar. Hem eğlenceli olur hem de daha çok heveslenirlerdi İngilizce öğrenmek için.*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Son olarak, ‘değerlendirme’ teması ile ilgili olarak ise, ‘kelime bilgisi, telaffuz ve akıcı konuşma’ en sık bahsedilen değerlendirme kriterleri arasında yer almıştır. Öğrencilerden biri “*... telaffuzuna bakardım. Konuşma akıcılığına bakardım. Ses tonunu nasıl ayarlıyor? İşte yakın mı İngilizce konuşmaya? Kelime bilgisi dağarcığı nasıl?*” şeklinde değerlendirme kriterleri ile ilgili düşüncesini ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenci “*anlatmak istediğini hangi yollarla anlatıyor, hangi kelimeleri seçiyor ve açık bir şekilde anlatabiliyor mu bunlara dikkat ederdim*” şeklinde bir açıklamayla kelime seçimine dikkat edeceğini belirtmiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Temel amacı bir devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Programı öğrencilerinin konuşma performansının nelerden ve nasıl etkilendiğinin araştırılması olan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin konuşma performansı psikolojik, sosyal ve eğitsel faktörlerden etkilenmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik faktörler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, başarıma duygusunun, rahat hissetmenin ve dil öğrenmeye istekli olmanın konuşma performansına olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Diğer taraftan hata yapma korkusu, çekinme, utanma, heyecanlanma, not kaygısı ve mükemmeliyetçi olmanın konuşma performansını olumsuz yönde etkiledikleri de gözlenmektedir. Psikolojik faktörler arasında başarıma duygusu en sıklıkla dikkati çeken olumlu faktör olarak bulunurken, hata yapma korkusu en sık bahsedilen olumsuz faktör olarak bulunmuştur. Baş (2014) tarafından yapılan bir çalışmanın bulgularında da lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısına neden olan faktörler arasında konuşma etkinlikleri ve hata yapma korkusunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, Brown (1994) yaptığı bir araştırmada, yabancı dil öğrenimini etkileyen özsaygı, çekingenlik, risk alma, empati kurma, dışadönüklük, güdülenme ve kaygı gibi birçok kişilik özelliğine odaklanmıştır. Benzer şekilde, Juhana (2012) tarafından yürütülen öğrencilerin konuşma performansını etkileyen psikolojik faktörlerin araştırıldığı çalışmada başlıca faktörlerin hata yapma korkusu, utangaçlık, kaygı ve motivasyon eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum hem lisede hem hazırlık sınıflarında öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgisi benzer kaygılar yaşadıklarını göstermektedir. Rafada ve Madini'nin (2017) yaptıkları bir çalışmada, konuşma kaygısının başkalarının ne düşüneceği ve sınav kaygısından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu sonuçlar da İzmir Demokrasi Üniversite'nde yürütülen bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Alkan ve Bümen (2020) tarafından yürütülen bir eylem araştırmasında, öğrencilerin bazılarının kariyerleri için gerekli ve faydalı olacağı düşüncesiyle konuşma etkinliklerine katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, bu araştırmada elde edilen hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma performansını etkileyen psikolojik faktörler arasında, dil öğrenmeye istekli olma durumu ile benzerlik göstermektedir. Öğrenciler kariyer ve seyahat gibi nedenler için İngilizce öğrenmeye istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, üniversite öğrencilerinin dil öğrenme amaçları arasında bir benzerlik olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal faktörler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, yabancı dilde iletişim kurabilmenin, bulunulan ortama ve ortamdaki kişilere alışmanın konuşma performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Brown ve Yule (1983) tarafından da belirtildiği üzere, bazı durumlarda öğrenciler söylemek istediklerini rahat bir şekilde ve hiçbir baskı hissetmeksizin dile getirebilirlerken, bazı durumlarda hissettikleri baskıdan dolayı düşüncelerini sözlü olarak rahat bir şekilde ifade edemeyebilirler. Ayrıca ek olarak, bu çalışmada öğrenciler İngilizce konuşarak iletişim kurabildiklerinde özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, çevrimiçi sınıf ortamı, ortama ve kişilere alışmamak, başkaları ne der düşüncesi, kalabalık sınıf mevcudu ve İngilizce konuşmayı gerektirecek bir ülkede/ortamda olmamak gibi faktörler öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak bulunmuştur. Alkan ve Bümen (2020) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerden birbirlerine whatsapp ortamı üzerinden İngilizce sesli mesajlar atmaları istediğinde, bazı öğrenciler İngilizce konuşup sesli mesaj kaydetmek için ilk başlarda oda arkadaşlarından çekindiklerini ancak daha sonrasında birbirlerine alıştıkça daha rahat oldukları gözlenmiştir. Her iki araştırmada da yakın ve samimi hissedilen kişilerin yanında olmanın İngilizce

konuşma performansını daha olumlu yönde etkilediği, yeni tanışılan veya çok samimi hissedilmeyen kişilerle aynı ortamda olmanın ise konuşma performansını daha olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Hocaoğlu (2015) tarafından yürütülen bir araştırmada, sosyal çevrenin İngilizce konuşmayı etkilediği görülmüştür. Aile üyeleriyle veya arkadaşlarıyla İngilizce konuşan kişilerin kendilerini daha rahat hissettikleri ve konuşma becerisini geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Her iki araştırmanın bulguları, İngilizce konuşulan ortamın rahatlığının ve ortamdaki kişilerle olan yakınlığın, öğrencilerin konuşma performansını olumlu etkilediği yönündedir.

Eğitsel faktörler temasına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, eğer öğrenciler konuşma etkinliği öncesinde hazırlık yaparlarsa ve konuşma etkinliğinin konusu bilgi sahibi oldukları veya ilgi duydukları bir konu ise performanslarının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler kendilerini tanıtmaya ve yakın çevresini tanıtmaya etkinliklerine, ilgi alanları ile ilgili olan konuşma etkinliklerine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca grup çalışması etkinliklerinin de konuşma performansı üzerindeki etkisi olumlu yönde bulunmuştur. Diğer taraftan, bazı sosyal faktörler de öğrencilerin konuşma performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Bilgi sahibi olunmayan veya ilgi duyulmayan bir konu hakkında konuşmak, kelime bilgisi eksikliği, dil bilgisini doğru kullanamamak da performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bulgular, Rafada ve Madini'nin (2017) çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da kelime bilgisi eksikliği öğrencilerin konuşma performansını etkileyen bir faktör olarak bulunmuştur. Ayrıca, bu bulgular Baş (2014) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularıyla hem benzerlik hem de farklılık göstermektedir. Her iki çalışmada da öğrenme ortamı öğrencilerin performansını etkileyen bir faktördür. Baş (2014)'ın elde ettiği verilerde lise öğrencilerinin öğrenme ortamında dikkat ettikleri husus daha çok sınıflarının fiziksel durumu iken, elde edilen çalışmada hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme ortamında odaklandıkları etkenin daha çok psikolojik olduğudur. Lise öğrencileri sınıfların renksiz, monoton, sıkıcı olmasının performansı olumsuz yönde; görsel olarak daha eğlenceli ve renkli sınıfların ise performansı olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Hazırlık sınıfı öğrencileri ise sınıf ortamı konusunu, ortama ve kişilere alışık olma, rahat ve samimi hissetme bakımından ele almışlar; fiziksel ortamın etkilerinden ise çevrimiçi ortam ve gerçek sınıf ortamı olarak genel anlamda bir görüş bildirmişlerdir. Bu farkın nedeni öğrencilerin yaş ve gelişim farklılıkları gereği motivasyon kaynaklarının farklı olması olabilir. Diğer taraftan, bu çalışmada elde edilen bulgular, Gömleksiz ve Özkaya (2012) tarafından İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerle yapılan çalışmanın bulgularıyla çeliştiği de gözlenmektedir. Bahsedilen çalışmada elde edilen veriler öğrencilerin tanıdığı insanları, aile üyelerini ve işlerini basit bir dizi kalıp kullanarak betimlemede yetersiz oldukları yönündedir. Bu farklılığın nedeni öğrencilerin kaygı seviyelerinin daha yüksek olması veya okul kültürünün ve sosyal çevrenin bir etkisi olabilir.

Bu çalışmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma performanslarının psikolojik, sosyal ve eğitsel faktörlerden etkilendiği ve bu faktörlerin olumlu ve olumsuz yönde konuşma performansını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya B ve C seviyesinde dil yeterliğine sahip öğrenciler de dahil edilerek, karşılaştırma yapılması; uzaktan eğitimin öğrencilerin konuşma performansına olan etkileri ile öğrencilerin İngilizce konuşma becerisindeki performansını etkileyen kültürel faktörlerin incelenmesi önerilebilir. Çalışma sonucunda karar vericilere ise öğrencilerin önerileri dikkate alınarak, programda sınıf ortamı, araç-gereç-materyaller, yöntem-teknik ve değerlendirme kriterleri açısından değişiklikler yapılması önerilebilir.

**Yazar Katkı Beyanı**

1. **Cemile ALKUR:** Alanyazın taraması, veri toplama ve analizi, yazma ve yayın (%65)
2. **Kerim GÜNDOĞDU:** Kavramsallaştırma, yazma-inceleme geribildirim ve düzenleme (%35)

**5. KAYNAKÇA**

- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 89-100.
- Alkan, H., & Bümen, N. T. (2020). An action research on developing English speaking skills through asynchronous online learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 127- 148.
- Aydın, S. (2006). İkinci dil olarak İngilizce öğrenimindeki başarı düzeyinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 273-285.
- Barın, M. (2011). Yabancı dil kaygısı açısından üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin düşüncelerinin değerlendirmesi. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(47), 1-14.
- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinde yabancı dil öğrenme kaygısı: Nitel bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 101-119.
- Brett G., A. (2004). Seven hundred reasons for studying languages. *Languages Linguistics Area Studies. The Higher Education Academy. Erişim adresi: [https://www.researchgate.net/publication/255613164\\_Seven\\_hundred\\_reasons\\_for\\_studying\\_languages](https://www.researchgate.net/publication/255613164_Seven_hundred_reasons_for_studying_languages)*
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. England: CUP.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Chen, Y. (2015). *ESL Students' language anxiety in in-class oral presentations* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marshall University, The United States of America.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Çetin, Ç. (2020). *Üniversite hazırlık öğrencilerinin bilişsel esneklik ve yabancı dil öğrenme motivasyonlarının yabancı dil kaygısını yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutum, İngilizce kaygısı ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Can Ofset.
- Demirci, E. (2019). *5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Demirdaş, Ö. & Bozdoğan, D. (2013). Hazırlık sınıflarında öğrenim gören yabancı dil öğrencilerinin yabancı dil endişeleri ve başarıları. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 4-13.
- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı dil eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkez TÖMER Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language 2*. New York: Oxford University Press.
- Emekçi, Ö. (2003). *Düünden bugüne Türkiye'de yabancı dil eğitimi*. İrfan Erdoğan (Ed.), Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları. İstanbul: Özyurt Matbaacılık.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Florez, M. A. C. (1999). *Improving adult English language learners' speaking skill*. National center for ESL literacy education. Washington: Applied linguistics center.

- Gass, S. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Gömlüksiz, M. N. & Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce konuşma dersinin etkililiğine yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 495-513.
- Hewitt, E. & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96, 170-189.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Hocaoğlu, N. (2015). *İngilizce konuşma ve yazma güçlüklerinin incelenmesi (Afyonkarahisar örnekleme)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Howarth, P. (2001). Process speaking. Preparing to repeat Yourself. *MET*, 10(1), 39-44.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 15-26.
- Juhana, J. (2012). Psychological factors that hinder students from speaking in English class. *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.
- Karagöl, İ. & Başbay, A. (2018). The relationship among attitude, anxiety and English speaking performance. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 809-821.
- Knapp, K. & Seidlhofer, B. (2009). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Kondal, S. (2009). *İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerinin diğer dilsel becerilere göre gelişim geriliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Köksoy, M. (2000). *Yabancı dilde eğitim*. Ankara: Bilig Yayınları.
- MEB. (1983). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi kanunu*. 19.10.1983 Tarih ve 18196 Sayılı Resmî Gazete.
- Miles M. B. & Huberman M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2), 1-8.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rafada, S. H. & Madini, A. A. (2017). Major causes of Saudi learners' speaking anxiety in EFL classrooms. *International Journal of English Language Education*, 5(1), 54-71.
- Rast, R. (2008). *Foreign language input: Initial processing*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Suleimenova, Z. (2012). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1860-1868.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tanrıoğen, A. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. & Değec, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni Konu Alan Makalelerin Değerlendirilmesi

Bircan EYÜP<sup>1</sup>, Ramazan GÜNER<sup>2</sup>, Murat KAYA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>(Sorumlu yazar)Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, bircaney@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8061-1159

<sup>2</sup>Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, ramazanguner61@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6955-4931

<sup>3</sup>Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, dekan28@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-2232-2081

Makale Bilgisi	ÖZET
<b>Geliş Tarihi:</b> 04.08.2021	Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni (AOBM) temel alan makaleleri incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın veri kaynağı belirlenen yedi anahtar kelime ile ULAKBİM, SOBİAD, EBSCO, ERIC, ASOS ve Google Scholar'da yapılan taramalar sonucunda 2010-2020 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde AOBM'yi konu alan on makaleden oluşmaktadır. Elde edilen verilerden hareketle makaleler yıl, konu, sonuç ve öneriler açısından sınıflandırılarak konuyla ilgili makalelerin eğilimleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 2010-2020 yılları arasında AOBM'yi temel alan Türkçe öğretimine yönelik makalelerin sayısının genel olarak oldukça az olduğu ancak 2018'de AOBM'de yapılan güncellemelerin etkisiyle makale sayılarında artış olduğu görülmüştür. Yapılan makalelerin konu olarak daha çok 2018'de programda yapılan güncellemeleri ele aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca incelenen makalelerde belirlenen temalar için dil öğretimi konusunda dinleme ve yazma becerilerine yönelik çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmaların önemli bir kısmında dil öğretimine yönelik bütün ihtiyaçlara cevap verebilecek dil öğretim programının hazırlanmasının ve güncellenen AOBM'nin bütün bölümlerinin bir an önce Türkçeye çevrilmesinin oldukça önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
<b>Kabul Tarihi:</b> 27.10.2021	
© UEAD 2021 Tüm hakları saklıdır.	

**Anahtar Sözcükler:** Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

## Evaluation of Articles on the Common European Framework of Reference for Languages in Teaching Turkish as a Foreign Language

Article Information	ABSTRACT
<b>Received:</b> 04.08.2021	The aim of the research is to examine the articles which are based on Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in teaching Turkish as a foreign language. The research was designed as a case study. Document analysis method was used to collect data in the research. The data source of this research was selected from the articles written for teaching Turkish directly in the field of Turkish as a foreign language education between 2010-2020. The data source consists of ten articles based on CEFR in teaching Turkish as a foreign language between 2010 and 2020, as a result of the searches made in ULAKBİM, SOBİAD, EBSCO, ERIC, ASOS and Google Scholar. Based on the data obtained, the articles were classified according to year, subject, results and suggestions, and the trends of the articles related to the subject were revealed. According to the results of the research, it was observed that the number of articles on Turkish teaching, which is the basis of CEFR, was generally quite low between the years 2010-2020, but there was an increase in the number of articles with the effect of the updates made in CEFR in 2018. It was determined that the articles made mostly deal with the updates made in the program in 2018. In a significant part of the studies examined, it was concluded that it is very important to prepare a language teaching program that can provide all the needs for language teaching and to translate all parts of the updated CEFR into Turkish as soon as possible.
<b>Accepted:</b> 27.10.2021	
© UEAD 2021 All rights reserved.	

**Keywords:** Common European Framework of Reference, Turkish teaching, teaching Turkish as a foreign language.

**Kaynakça Gösterimi:** Eyüp, B., Güner, R. & Kaya, M. (2021). Yabancı dil Olarak Türkçe öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ni konu alan makalelerin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 5(2), 332-347.

**Citation Information:** Eyüp, B., Güner, R. & Kaya, M. (2021). Evaluation of articles on the Common European Framework of Reference for Languages in teaching Turkish as a foreign language. *National Journal of Education Academy*, 5(2), 332-347.

## 1. GİRİŞ

İnsanoğlu ait olduğu toplumsal yapının bir parçası olarak iletişim kurma, sosyalleşme ve yaşamsal ihtiyaçlarını sürdürme gerekliliği içerisinde. Bu süreçte başvurduğu ve etkili bir şekilde kullandığı en önemli iletişim aracı dildir. “Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir” (Güneş, 2011: 124). Dilin kendine özgü bu yapısı sayesinde insanlar toplumla etkileşim hâlinde dili kullanma becerilerini geliştirirler. Bu bağlamda, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli unsurlardan biri olan dil, hâlihazırda en etkili iletişim araçlarından biridir.

Dilin iletişim boyutu onu kullanma biçimiyle ve ait olduğu toplumun kültürel unsurlarıyla şekillenen önemli bir yapıya sahiptir. Bu iki unsur bir arada düşünüldüğünde dilin iletişim gücü günümüzde en çok üzerinde durulan yönlerinden biridir. Çünkü insanın sosyalleşmeyle başlayan dili kullanma becerisi onu kültür aktarımında kullanmasıyla birlikte gelişir ve değişime uğrar. Bu açıdan değerlendirildiğinde dilin kültür aktarımı boyutu oldukça kıymetlidir.

“Bir milletin bütün tarihi boyunca edindiği kültürü, değer yargılarını ve hayat tecrübelerini sinesinde toplayan, onu koruyan ve yaşatan ‘kutsal bir hazine’ olan dil, sadece iletişim aracı olarak düşünülmemelidir. İletişim aracı olma niteliği yanında dilin hem birey ve hem de millet için daha önemli olan yönü kültürel kimliği belirleyici ve koruyucu olan yönüdür. Milletin iç dünyasını, ruhunu yansıtan dil; kişilerin mensubiyetlerinin, milletlerine olan bağlılıklarının da belirleyicisidir” (Üstüner, 2003: 52).

İletişim altyapısında dilin kendine özgü bu değerleri yeni dil öğrenme süreçlerini de şekillendirir. İnsanların toplumsal yapı içerisinde dilin iletişimsel boyutunu her zaman kullandığı ve geliştirdiği düşünülmürse farklı dilleri öğrenme ve bu dilleri edinme süreçleri de buna bağlı olarak gelişir.

Yeni dil öğrenme ihtiyacı ve gerekliliği eğitim sistemleri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Teknolojik değişimler ve küreselleşen dünya bu gerekliliği her gün daha önemli bir boyuta taşımaktadır. Yabancı dil eğitimi günümüz toplumlarının üzerinde durduğu temel meselelerden biridir. Türkçe uluslararası konumu ve sahip olduğu kültürel altyapısı ile yeni dil öğrenmek isteyenlerin ilgi odağıdır. “Türkçe öğrenme talebi, geçmiş yıllarla karşılaştırılamayacak kadar artmıştır. Bir yandan Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin diğer yandan özellikle Suriye’den gelen sığınmacıların sayısındaki hızlı yükseliş, Türkçe öğrenme talebini en üst seviyeye çıkarmıştır” (Yıldırım & Tüfekçioğlu, 2016: İİ). Bu nedenle ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında son yıllarda ciddi çalışmalar yürütülmektedir.

Türkçe öğrenimine talebin artmasıyla günümüzde Türkiye’de birçok üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik lisansüstü eğitim programları düzenlenmeye başlanmıştır. Bununla birlikte pek çok üniversite tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğreteceklere yönelik sertifika programları düzenlenmektedir. Ayrıca Gazi, Ankara, İstanbul vb. üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri, Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri ve Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere çeşitli kitap setleri hazırlamışlardır. Yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü, Türkoloji bölümü bulunan yabancı üniversiteler ve çeşitli kültürel kurumlar

aracılığıyla Türkçe öğretilmektedir (Türkben, 2018: 2466). Türkçenin sahip olduğu bu gücü bütün dünya insanlarına öğretmeyi amaçlayan bu kurumlar bugün bütün birimleriyle bu alanda hizmet vermektedirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik başlayan bu yoğun çalışmalara rağmen Türkçe öğretiminde uzun süre tam anlamıyla ortak bir dil öğretim programı olmadan her kurum kendince belirlediği program doğrultusunda dil öğretimi faaliyetlerini yürütmekteydi. Nitekim bu problem dünyada da dil öğretimi alanında mevcut bir problemdi. Öncelikle bu durumun farkına varan Avrupa Konseyi dillerin daha planlı ve programlı bir şekilde öğretilmesi amacıyla 1970’lerde ilk çalışmaları başlatmıştır. Yapılan pilot uygulama ve danışma sürecinden sonra 2001 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) yayımlanmıştır (Council of Europe, 2020: 13).

“Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar hem dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını hem de yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini kapsamaktadır” (Council of Europe, 2001: 1).

Bu metinle Avrupa dilleri için yabancı dil öğretiminde ortak bir zeminde dil eğitimi yapılarak yaşanabilecek sorunlar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu ortak programla yabancı dil öğretiminde dil yeterlilik düzeyleri ve özellikle 2018 güncellemeleri ile uzaktan eğitim gibi konular da ortak bir çerçeveye sığdırılarak salgınla artış gösteren uzaktan eğitim faaliyetlerine de çözüm getirmiştir. Program belirtilen bu amaçlar bakımından değerlendirildiğinde yabancı dil öğretiminin temel dayanaklarını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Zira uzun yıllar belli bir program olmadan yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına da AOBM önemli bir rehber olmuştur. Yabancı dil öğretmenlerine, dil kurumlarına, sınav hazırlayıcılarına ve dil öğrenenlere yabancı dil konusundaki ihtiyaçlarını sağlayarak ortak bir çerçeve doğrultusunda bu faaliyetlerini sürdürmelerini amaçlayan (Council of Europe, 2001: 1) metin; Türkçe öğretiminde de yapılan çalışmaların bu planlamaları dikkate alarak yürütülmesine katkı sağlamıştır.

Küreselleşen dünyada Türkçenin her geçen gün artan önemi ve bu alana yapılan yatırımlar yabancılara Türkçe öğretiminin günümüzdeki değerini ön plana çıkarmaktadır. Son yıllarda AOBM’yi temel alarak yapılan çalışmalar yabancılara Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde AOBM’yi temel alan çalışmaların incelenmesi ve bu alana yönelik gerekli çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bahsedilen gerekçelerden hareketle bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ni (AOBM) ele alan makaleleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada ele alınan makaleler 2010-2020 yılları arasında AOBM’yi konu alan, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış makalelerden seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınan makalelerin yıl, konu, sonuç ve öneriler açısından dağılımları incelenmek istenmiştir.

## **2. YÖNTEM**

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde AOBM’yi ele alan makaleleri değerlendirmeye yöneliktir. Bu sebeple araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, sınırlarının araştırmacı tarafından belirlendiği bir konunun derinlemesine incelendiği çalışmalardır (Creswell, 2018; Merriam, 2018). Bu çalışmada da 2010-2020 yılları arasından yabancı dil



olarak Türkçe öğretimi alanında AOBM'yi temel alan akademik makaleler derinlemesine incelendiğinden araştırma durum çalışması çerçevesinde şekillendirilmiştir. Araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi ile toplanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 187).

## **2.1. Veri Kaynağı**

Araştırmanın veri kaynağını, 2010-2020 yılları arasında AOBM'yi temel alan Türkçe öğretimine yönelik makaleler oluşturmuştur. Araştırmada ele alınan makaleler ULAKBİM, SOBİAD, EBSCO, ERIC, ASOS ve Google Scholar olmak üzere altı dizinde taranan dergilerde yayımlanan makalelerden oluşmaktadır. Makaleler için alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda *CEFR, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Çerçeve metin, Common European Framework Of Referance For Language ve Çerçeve Program* olmak üzere yedi anahtar kelime ile tarama yapılmıştır. Bu taramada belirlenen bu yedi anahtar kelimenin ilgili çalışmanın başlığında ya da anahtar kelimelerinde yer almasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda 2010-2020 yılları arasında AOBM'yi temel alan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yazılmış on makaleye ulaşılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili makalelerin tam metin belgelerine dizin sayfalarından erişilerek ulaşılmıştır. Dizin sayfalarından ulaşılan on makale bu araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Araştırmada incelenen makaleler tespit edilirken ilk etapta toplam 29 makaleye ulaşılmıştır. Ancak tespit edilen bu makalelerden sekiz tanesi İngilizce, altı tanesi yabancı dil eğitime yönelik olması ve beş tanesinin de başlıkta AOBM olmasına rağmen içeriğinde Türkçe öğretimine dair bir şey olmamasından veri kaynağından çıkartılmıştır. Geriye kalan on makale ile veri analizine geçilmiştir.

## **2.2. Veri Analizi**

AOBM'yi temel olan Türkçe öğretimine yönelik makaleleri incelemek amacıyla ele alınan on makalenin isimleri; M1, M2, M3.....M10 şeklinde kodlanarak verilmiştir. Anahtar kelimelerden hareketle Avrupa Ortak Başvuru Metni için AOBM, yabancı dil olarak Türkçe için YDOT kısaltması kullanılmıştır. Belirlenen makalelerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanır” (Yıldırım & Şimşek, 2008: 259). Araştırmada veriler önce alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Bu incelemeden sonra sırayla iki araştırmacı tarafından veri analizleri yapılmış ve görüş birliği olmayan yerlerde uzman görüşüne başvurulmuştur. “Nitel çalışmalarda uzman görüşüne başvurmak çalışmanın güvenilirliği ve tutarlılığı açısından önemlidir” (Merriam, 2018: 213). Uzmandan alınan görüşler doğrultusunda verilere son şekli verilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle makaleler yıl, konu, sonuç ve öneriler açısından sınıflandırılarak makalelerin değerlendirilmesi yapılmıştır.

## **3. BULGULAR**

Araştırmada ele alınan makaleler, AOBM kapsamında yıl, konu, sonuç ve öneriler olmak üzere dört ana başlığa göre değerlendirilmiştir. Makaleler, yıl ve konu bakımından incelenirken tablolar hâlinde; sonuç ve öneriler bakımından yapılan incelemeler ise maddeler hâlinde verilmiştir.

### **3.1. Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı**

AOBM'yi temel alan makalelerin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** *Yıllara Göre Makale Sayıları*

Yıl	Makale	f	%
2011	M1	1	10
2013	M2	1	10
2015	M3	1	10
2016	M4	1	10
2018	M5	1	10
2019	M6, M7, M8	3	30
2020	M9, M10	2	20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de AOBM’yi ele alan makalelerin büyük bir çoğunluğunun 2019 ve 2020 yıllarında yazıldığı görülmektedir. 2019’da üç ve 2020’de iki ; 2011, 2013, 2015, 2016 ve 2018 yıllarında ise birer makale yazıldığı belirlenmiştir. Bu da AOBM’nin son iki yıldır araştırmacılar tarafından daha çok çalışıldığı göstermektedir. 2010, 2012, 2014 ve 2017 yıllarında ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında AOBM’yi temel alan bir makaleye rastlanmamıştır.

### 3.2. Makalelerin Ele Aldıkları Konular

AOBM’ye yönelik 2018 yılından önceki programa göre yapılan çalışmaların ele aldıkları konular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** *AOBM’yi Ele Alan Makalelerin Konuları (2018 Öncesi)*

Makale	Konu
M1	A1 ve A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı hazırlamak
M2	AOBM’nin YDOT öğrenenlere etkisini incelemek
M3	Okuma becerisini geliştirmeye yönelik kullanılan metinleri incelemek
M4	A1 düzeyinde dil becerileri temelli kazanımlar oluşturmak
M5	Programda yeterlik ve dil hâkimiyeti hatalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlar tarafından önemsenen temalarını incelemek
M7	Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür paylaşımının yöntemli ve dil düzeyine uygun yapılmasını sağlamak için B1 dil düzeyinde Türk kültürü tanımlayıcılarını oluşturmak
M8	C1 seviyesi ders kitabında bulunan okuma metinlerinin türlerinin temalara göre dağılımı, oluşturulmalarına göre amaçları ve kullanım işlevlerini incelemek

Tablo 2 incelendiğinde, AOBM’yi ele alan yedi makalenin 2001 metnini dikkate alarak hazırlandığı görülmektedir. Programı ele alan bu makalelerden sadece M1’de yabancı dil öğretim programı hazırlamaya yönelik bir çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bunun dışında M3’te okuma becerisi; M4’te ise temel dil becerilerinin geneli üzerine incelemeler yapıldığı tespit edilmiştir. M2’de AOBM’nin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere etkilerini saptamak, M5’te AOBM’deki yeterlik ve dil hatalarını belirlemek, M7’de

Türk kültürünün aktarımı ve M8'de okuma metinlerinin türlerinin temalara göre dağılımını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

2018'de güncellenen AOBM'ye yönelik yapılan çalışmaların ele aldıkları konular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** *AOBM'yi Ele Alan Makalelerin Konuları (2018 Sonrası)*

<b>Makale</b>	<b>Konu</b>
M6	AOBM 2018 yeni açıklamalar baskısında yer alan konuşma becerisini değerlendirmek
M9	AOBM'de okuma becerisine yönelik düzenlemelerdeki kazanımları incelemek
M10	AOBM'deki yaratıcı yazma bölümünü, metnin 2001 ve 2018 versiyonları üzerinden karşılaştırmak

Tablo 3'te 2018 yılında güncellenen AOBM'yi ele alan üç tane makale yazıldığı belirlenmiştir. Bu makalelerin dil becerileri üzerine yazıldığı görülmektedir. M6 konuşma becerisine, M9'da ise okuma becerisine yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. M10'da 2001 programı ile 2018'de güncellenen çerçeve programının yazma öğrenme alanı içerisinde yer alan yaratıcı yazma açısından karşılaştırıldığı belirlenmiştir.

### **3.3. Makalelerde Ulaşılan Sonuçlar**

Bu bölümde, çalışmada ele alınan on makalenin sonuç bölümlerinin incelemesi yapılmıştır. Makaleler; yabancı dil öğretim programı hazırlama, temel dil becerileri, çeşitli tema ve içerikler olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir.

**Yabancı Dil Öğretim Programı Hazırlamak:** Çalışmada ele alınan makalelerin beşinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik program oluşturulmasına dair sonuçlara ulaşılmıştır. Veri kaynağında yer alan M1'in sonuçlarına bakıldığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde evrensel bir tutumun sağlanamadığı ortaya çıkmıştır. Bu tutumun, birçok ülke tarafından yabancı dil öğretiminde dikkate alınan AOBM doğrultusunda uygulanan dil öğretim programıyla sağlanabileceği belirtilmiştir. Yine M1'de, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi hedefleyen kurum ve kuruluşların daha başarılı ve nitelikli bir dil öğretimi gerçekleştirebilmek ve hazırlanan kaynakların herkes tarafından kullanılabilmesini sağlamak için ortak bir dil öğretim programına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. M3'te, AOBM'nin ağırlıklı olarak Batı dilleri için hazırlandığı ifade edilmiştir. Gerekece olarak Türkçenin yapı bakımından bu diller ile benzerliğinin oldukça az olması öne sürülmüştür. M4'ün sonuçlarına bakıldığında; çerçeve programın dil öğretimine bazı kriterler getirdiği, dil öğrenenlere sosyal yaşamda yardımcı olmaya çalıştığı, dil öğrenim boyutuna da rehberlik ettiği görülmüştür. Diğer yandan çerçeve metnin; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ülkeler arası koordineyi sağlaması bakımından değerli olduğu çalışmada vurgulanmıştır. Ayrıca M4'e göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde dile getirilen bir başka ifade ise ulusal bir programın yokluğudur. Programın olmamasının öğretim faaliyetlerinin verimliliğini ve kalitesini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Diğer yandan, bu alana yönelik eğitim veren kurumlar öğretim sürecini kurumsal deneyimlerine dayandırarak yürütmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, dil öğretim sürecinde çalışan her bir birey ve kurum, öğretim faaliyetlerinin bir program rehberliğinde planlanması için fazla çaba ve zaman harcamaktadır. Dil öğretim sürecinin yürütülmesine yardımcı olması için hazırlanan program üzerinde sarf edilen gayret ve zaman, öğretim faaliyetlerine aktarılsa kaliteli sonuçların elde edilmesi sağlanabilir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimini kolaylaştırmak amacıyla kurumlar tarafından hazırlanan

ders kitapları arasındaki farklılıkların ana sebebinin program eksikliği olduğu sonuçlar kısmında dile getirilmiştir.

2018'de güncellenen AOBM'yi ele alan makalelerin sonuçlarına bakıldığında, M6'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çerçeve program ile ilintili çalışmaların oldukça sınırlı olduğuna ulaşılmıştır. Diğer yandan, dil öğretimi ve öğrenimini belirli bir düzene koyan AOBM, dil öğretimine farklı ve sistematik bir açı kazandırdığı çalışmada belirtilmiştir. AOBM'nin İngilizce olmasının yanında yabancı dil öğrenmek isteyenlerin ana diline de çevrilmesi önem arz etmektedir. Küreselleşen gezegenimizde insanlar arasındaki uzaklıkların eskisi gibi olmaması yabancı dil öğretim sürecininin hızlandırılmasını sağladığı ve iletişim sürecinin vazgeçilmez bir unsuru kabul edilen yabancı dil öğrenimini değerli kıldığı söylenebilir. Yabancı dilin insanlar arasındaki iletişimi sağlamasının yanında, yanlış bilinen bilgileri doğruladığı ve bireylerin düşüncelerini etkileyen ön yargıları da ortadan kaldırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu hususta dil öğrenmenin salt bir hedef olmadığı aynı zamanda birçok problemin çözümünde vasıta konumunda olduğu ifade edilmiştir. M9'da ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çerçeve program ile ilintili çalışmaların oldukça sınırlı olduğuna ulaşılmıştır.

**Temel Dil Becerileri:** Çalışmada ele alınan makalelerden beşinin temel dil becerilerine yönelik sonuçlara ulaştıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalardan M3 incelendiğinde, yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin AOBM'de yer alan okuma becerilerine kısmen uygun bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca yabancılar için Türkçe öğretiminde okuma eğitimi için seçilen metinlerin araştırmaya katılan ilgili öğretim elemanlarının yaklaşık yüzde ellisi tarafından AOBM'deki kazanımlara nispeten uygun olduğu ifade edilmiş; ders kitapları arasındaki kalite farkı ise ortak bir yayınevi tarafından hazırlanmamaları olarak öne çıkarılmıştır. M4'e göre, çerçeve programda yer alan temel becerilerin öğrenci merkezli olduğu ifade edilmiştir. Yabancı dil öğrenenlerin sosyal yaşamlarında üst düzey iletişimsel becerileri kullanmasını amaçlayan çerçeve programın, işlevsel özellik barındırmasıyla ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. M8'e göre, incelemesi yapılan Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti'nin C1 seviyesinde kullanılan ders kitabındaki okuma metinlerinin ve etkinliklerinin, AOBM'de yer alan C1 seviyesi kazanım ve türsel dağılımlarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca aynı kitabın metinleri, AOBM'de geçen kazanımlar açısından metin bazında kazanım uygunluğu incelenmiş, yapılan inceleme sonucunda her metnin kendi türü bazında ortalama 25 kazanıma uygun olduğu ortaya çıkmıştır.

2018'de güncellenen programı ele alan makalelerin sonuçlarına bakıldığında; M9'da çerçeve metnin 2018 güncellemesinde, 'genel okuma kısmında' hiçbir değişikliğin görülmediğini yalnızca A0 düzeyinin eklendiği tespit edilmiştir. A1'den C2'ye kadarki düzeylerde söz konusu bir değişikliğin yapılmadığı ilgili seviyelere yönelik belirlenen kazanımların benzer şekilde kaldığı belirlenmiştir. M10'da araştırmacılar yaratıcı yazmanın metinlerdeki durumunu tüm yönleriyle açıklayarak gözlenen değişikliklerin mahiyetini tartışmışlardır. Bunun sonucunda, güncellenmiş metinle yaratıcı yazma başlığının hem içerik hem de betimleyici çeşitliliği açısından belirgin bir şekilde zenginleştirildiğini tespit etmişlerdir. Mevcut bir tanımlayıcısı bulunmayan ön-A1 seviyesi başta olmak üzere var olan eksikliklerin giderilmesi ve metnin daha ileri bir noktaya taşınması için ise AOBM'nin yeniden güncellenmesini beklemek gerektiğini vurgulamışlardır.

**Tema ve İçerik:** Çalışmada ele alınan makalelerin yedisinde tema ve içeriğe yönelik sonuçların olduğu görülmüştür. M1'de sonuçlar bölümü incelendiğinde; Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kuruluşların, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan ders kitaplarının ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan akademik araştırmaların sayısının giderek arttığı fakat yapılan çalışmaların bu alan için az olduğuna ve kaliteli olmadığına ulaştıkları belirlenmiştir. M2'ye göre çerçeve metnin, başlangıç düzeyinde kelime öğretiminde zorluk yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca çerçeve programın, daha çok İngilizce öğretimine uygun olduğu belirlendiğinden Türkçe öğretiminde yetersizlikler görülmüştür. M5'e göre, öğrencilerin yeterlilik ve dil hataları yapmalarındaki sebep; hedef dili öğrenme ve bildirişim kurma isteğinin göstergesidir. M8'e göre düşünen ve düşüncelerini aktaran bireylerin, beyan ettikleri fikirlerini Türkçeyi kullanarak biçimlendirmesi; Türk dilinin bilimsel dil olarak öne çıkmasına ve büyümesine de imkân sunacak ve her bir bilimsel alanda yer edinen terimlerin kullanımı yaygınlaşacaktır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında Türk kültüründen örneklerin kullanılması; Türkçeyi öğrenme aşamasındaki birey için sürecin eğlenceli hâle gelmesini sağladığı ve süreç içerisindeki bireyin daha etkin olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyin, Türkçeyi daha iyi algılamasını ve algılama neticesinde zihninde kurguladığı düşünceleri Türkçe kelimelerle somut hâle getirerek kullanabilmesini sağlamak amacıyla da Türk kültürüne ait unsurların aktarılmasının son derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

2018'de güncellenen programı ele alan dört makalenin sonuçlarına bakıldığında ise bu makalelerde özellikle dil becerileri üzerine değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir. M6'nın konuşma becerisi, M9'un ise okuma becerisi üzerinde durduğu görülmektedir. Bu iki makalede de 2018 yılında güncellenen program sonrası eklenen yeni bölümler ve 2001 programı ile arasındaki farklılıklar açıklanmıştır. M6'ya göre 2018'de güncellenen programda konuşma becerisinin genel olarak "üretim" başlığının "üretken etkinlikler" alt başlığında verildiği; üretken etkinlikler "sözlü üretim" ve "yazılı üretim" olarak iki gruba ayrıldığı görülmüştür. Ayrıca konuşma becerisinin bazı düzeylerine dair yeni bir kazanım eklenmediği, bazı seviyelerde ise eski kazanımların kaldırıldığı ve bazı düzeylerde de eski kazanımlara yeni kazanımlar ilave edilerek sunulduğu görülmektedir. M10'da ise 2001 ve 2018 programında yer alan yaratıcı yazma bölümünün karşılaştırması yapılmıştır. 2018 programında bu bölümün güncellenerek ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine 2001 yılında yayımlanan programa göre mevcut kazanımların korunarak geliştirildiği, güncellenmiş metnin (2018) daha işlevsel olduğu sonucunun ortaya çıktığı belirtilmiştir.

#### **3.4. Önerilere Göre Dağılım**

İncelenen makaleler; temel dil becerileri, yabancı dil öğretim programı hazırlama ile tema ve içerik olmak üzere üç ana başlıkta incelenmiştir.

**Temel Dil Becerileri:** İncelenen makalelerin dördünde temel dil becerilerine yönelik önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Dil bilgisi alanına yönelik öneriler sunan M1'e göre, dil bilgisi öğretimi diğer beceriler içerisinde yapılmalı ve işlevsel olarak verilmelidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir bireyin seviyesine uygun günlük yaşamdan örnekler seçilmeli, dil öğrenmeye yeni başlayan ve dili kısmen öğrenenler için ayrıntılardan uzak durulmalıdır.

Çalışmalardan ikisinin okuma becerisine yönelik önerilerde bulunduğu görülmüştür. Bunlardan M3'e göre, ders kitaplarında yer alan metinlerdeki sözcükleri çeşitli renklerle gösterme ve koyu yazmanın dil öğrenme ölçütlerinden olan ekonomiklik ilkesi bağlamında hangi düzeylerde ne kadar yer alması gerektiğine dair hacimli bir araştırma yapılmalıdır. Ders kitaplarındaki metinlerin sözcük öğretimi ve dil

bilgisi yönlerinden alan uzmanlarınca düzeylere göre yeniden hazırlanması gerektiği tavsiye edilmektedir. M8’de ise AOBM’de geçen kazanımlardan yola çıkılarak okuma metinlerinin alt etkinliklerine, “Edebi metinlerdeki söz sanatlarını denetler” kazanımını karşılayan etkinlikler koyulabileceği bu şekilde hazırlanan kitabın uluslararası literatürde daha çok yer alabileceği önerilmiştir. Yine M8’de, C1 seviyesi ileri düzey bir seviye olduğundan metinlerin daha zorlayıcı ya da daha kapsamlı metinler olması gerektiği ifade edilmiştir. Okuma metinleri, temalar ilerledikçe sistematik olarak zorlaşabilir ya da anlam yoğunluğu kapasitesi artırılabilir. Temalarda hece-kelime-cümle sayıları, zamana bağlı olarak metinlerle pozitif yönde artırılabilir. Ayrıca M8’de Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim elemanları tarafından hazırlanan Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Seti’nin C1 kitabında, okuma-anlama bağlamında oluşturulan etkinliklerin çeşitlilik bakımından az olması öğrencileri zamana bağlı olarak sıkılabileceğinden kitaplardaki etkinlik türlerinin artırılması önerilmiştir.

2018 yılında güncellenen programı ele alan makalelerden M10’da dil becerileriyle ilgili olarak yaratıcı yazma becerisinin sadece dildeki uzmanları ilgilendiren bir alan olarak kalmaması; çerçeve metinde de belirtildiği gibi başlangıç seviyelerinden itibaren önemsenmesi gereken bir dil beceri alanı olarak görülmesi ve dil eğitiminin pratiğinde bunun sağlanabilmesi içinse yaratıcı yazma üzerine yapılan akademik çalışmaların artırılması, bu konuda kullanılacak uygun etkinlik ve materyaller üretilmesi gerektiği önerilmektedir.

***Yabancı Dil Öğretim Programı Hazırlamak:*** Çalışma kapsamında ele alınan makalelerden altısında Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı hazırlanmasına yönelik öneriler sunulduğu belirlenmiştir. M1’e göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yararlanmak amacıyla bilimsel metotlar kullanılarak oluşturulan programlara gereksinim duyulmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin planlı ve çağdaş bir görünüme ulaşması için alanında uzman kişilerce akademik çalışmalar yapılarak bu alanda bulunan tüm paydaşların kullanımına yönelik genel bir programın hazırlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çerçeve program, Türkçenin yapısına göre düzenlenmelidir. M2’ye göre ise çerçeve program Avrupa’daki bazı dillere göre hazırlandığından diğer dillere göre iyileştirme yapılmalı ve özellikle A1 ve A2 düzeyinde daha fazla sözlü ve yazılı öneri sunulmalıdır. M3’te, çerçeve programdaki kazanımlar Türkçe öğrenen öğrencilerin genel durumlarıyla birlikte değerlendirildiğinde işlevsellik içermediği öğretim elemanları tarafından ifade edildiğinden bir an önce oluşturulması gereken yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının işlevsel amaçlar barındırması da bir öneri olarak sunulmuştur. M4’ün önerilerinde ise öncelikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili alanında uzman kişilerce bir çerçeve program oluşturulmalı ve önceden belirlenen seviyelere göre kazanımları, amaçları ve içerikleri kapsayan bir sözlük veya temel bir ders kaynağının yayımlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ders ve çalışma kitapları, okuma yetisini artıracak etkinlikler içermeli, çağdaş yöntemlerle oluşturulmalı ve planlanan çerçeve programa uygun hazırlanmalıdır. Ayrıca uzman kişilerce oluşturulacak programın, Türkiye sınırlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için farklı, Türkiye sınırları dışında farklı olmak şartıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylerin sayıları dikkate alınarak kendi dil özelliklerine ve yaşadıkları ekolojiye göre oluşturulması önerilmiştir. Ayrıca çerçeve programda yer alan ve kullanıcının *bireysel, toplumsal, mesleki ve eğitsel* alanlarda işine yarayabileceği kazanımlar, içerikler ve durumlar bulundurulmalıdır. A1 düzeyi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ilk basamak olduğundan üzerinde önemle durulmalıdır. Türkiye Türkçesinin bağlı olduğu dil ailesi sebebiyle farklı dil bilimsel ayrılıklar

dikkate alınarak Türkçenin yapısına göre çerçeve programın yeniden oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir.

2018'de güncellenen programı ele alan makalelerin öğretim programı hazırlamayla ilgili önerilerine bakıldığında; M6'da yabancı dil öğretimi sürecinde yararlanılan dil öğretim setlerinin ve başka kaynakların çerçeve program dikkate alınarak hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca YDOT öğretimi alanında gerçekleştirilecek uygulamaların çerçeve programla uyum içerisinde olması; çerçeve programın 2018'de güncellenen baskısının 2001'deki hâliyle incelenip Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yetersiz olan noktalarının araştırılması önerilmiştir. M9'da YDOT öğretimi alanında yapılacak olan araştırma ve değerlendirmelerin çerçeve program ile uyumlu olması yönünde bir öneri sunulmuştur. M10'da güncellenmiş metindeki yeniliklerin karşılaştırılarak inceleneceği çalışmaların yapılmasının, dil öğretiminde bugün gelinen noktayı, gelişmeleri, yeni ihtiyaç ve eğilimleri ortaya koyması açısından yol gösterici olabileceği önerisinde bulunulmuştur. Çalışmada dil öğretim programlarında genelde bütün dil becerileri, özelde ise yazma ve yaratıcı yazma becerilerinde belirtilen hedef kazanımların göz önüne alınması gerektiği de tavsiye edilmiştir. Ayrıca güncellenen programa dair yeterli düzeyde çalışma yapılmadığından bu alandaki çalışmaların sayısının artırılması önerilmiştir.

**Tema ve İçerikler:** İncelenen makalelerin sekizinde tema ve içeriğe yönelik önerilerin yer aldığı belirlenmiştir. M1'e göre, hedef kitle; seviyesine uygun olarak sosyal yaşamında karşılaşabileceği kısa sohbetler, tabelalar, bilbordlar vb. yazılı ve sözlü iletişim gerektiren hâllerde, edinmeyi planladığı hedef dili kullanabilmelidir. M2'de, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki eğitimciler iyi yetiştirilmeli ve özellikle eğitimciler hedef dili çok iyi bilmelidir şeklinde tavsiyelerde bulunulmuştur. M3'e göre, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde ders kitaplarında kullanılan okuma metinlerinin kültürel unsurlar içermesi, bu metinlerin işlevsel nitelikte olması ve hedef kitlenin durumuna göre hazırlanması gerektiği tavsiye edilmektedir. M4'e göre ise yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecindeki etkinliklerin, bireyin hedef dili öğrenme isteği, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak AOBM'ye paralel biçimde planlanması gerektiği önerilmektedir. YDOT öğretimi alanında beklentilerin karşılanabilmesi bakımından bu alana has bilgiyle donanımlı ve çerçeve programın sunmuş olduğu öğretim ilkelerine bağlı eğitimcilerin olması gerektiği ve bu eğitim sürecinin de Yüksek Öğretim Kurumunun denetiminde gerekli tedbirlerin alınarak yürütülmesi gerektiği tavsiye edilmektedir. YDOT öğretimi alanında ortaya konulan tüm araştırmalarda bu alana yönelik eşgüdümün sağlanması bakımından TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye sınırları dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan Türkoloji birimleri, vb. kurumlarla iletişim hâlinde olunarak sürecin etkinliğinin sağlanması gerekmektedir.

M5'te öğretim sürecine katılan bireylerin yaptıkları dil kullanım yanlışlıkları, araştırmaya katılan yabancı dil öğretim sürecinin başında bulunan öğretim elemanları tarafından Türkçenin öğrenilmesine yönelik gayret olarak algılanabilir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin konuşma becerisine ilişkin yanlışlarının hemen düzeltilmesinin, aksine doğal yaklaşımın ilkelerine paralel olarak sadece öğretim sürecini olumsuz etkileyebilecek gözle görülür yanlışların düzeltilmesi önerilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi görevinde bulunan öğretim elemanları, derse katılan bireylerin Türkçeyi öğrenme süreci boyunca kendilerinin bireysel olarak meydana getirdiği 'yapma dil', eğitim sürecinde karşılaşılan olağan bir durum olarak düşünebilir fakat hedef dil olarak Türkçeyi hatalı öğrenmelerine sebebiyet verecek yanlışlıklara karşı da bireyleri etkin bir biçimde gözetleyebilir ve bariz yanlışlarda bireylere dönüt verebilir. M5'te sürece katılan okutmanların, dil öğrenim sürecini olumsuz etkileyebilecek dil yanlışlıklarını belirlemelerini; bu yanlış öğrenmelerin neticesinde oluşabilecek dil hatalarını asgari seviyeye düşürmek

amacıyla dört temel dil becerisi bağlamında çeşitli materyaller hazırlamaları tavsiye edilmiştir. Diğer bir öneri ise yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecine katılan okutmanlar, bireylerin dil kullanım yanlışlıklarını değerlendirirken ilk olarak bireylerin kendilerini Türkçe tanıtabilme ve yaşadıkları problemi doğru bir biçimde dile getirme becerileri belirleyebilir, sürece katılan öğrencilerin Türkçe aktif ve pasif sözcük dağarcığını tespit edebilecek etkinlikler uygulayabilir. Ayrıca YDOT öğretimine katılan okutmanlar, sürece dâhil olan bireylerin Türkçe yazma ödevlerinin yoğunluğunu çoğaltabilir, öğrencilere imlâ konusunda ve dil kullanımında karşılaşılan yanlışlıklar hususunda geri bildirim vererek onların yaptıkları dil kullanım hatalarını görmelerine yardımcı olup bilinçlenmelerini sağlamaları gerekmektedir. M7’de Türk kültürünün barındırdığı engin unsurların, derslerde çeşitli etkinlikler yoluyla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere aktarılması; sürecin etkililiği açısından ve Türk kültürünün dünyaya açılması bakımından gerekli görülmektedir.

2018’de güncellenen programı konu alan makalelerin tema ve içerikle ilgili önerilerine bakıldığında, M8’de AOBM’de değişik kültürlere mensup bireylerin birbirleriyle iletişim kurma düzeylerini azami seviyeye ulaştıracak bir program meydana getirmenin amaçlandığı dile getirilmiştir. Bu bağlamda yabancı dil öğretim sürecinde aktif olarak kullanılan dil öğretim materyallerinin, çerçeve metindeki hedef ve kazanımlara paralel oluşturulması yabancı dil öğretimi bakımından eşgüdümün sağlanmasına kaynaklık edeceği dile getirilmiştir. M9’da ise dil öğretim alanında eşgüdümün sağlanması için çerçeve programdan yararlanılması gerektiği de önerilmiştir.

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

YDOT öğretimi alanındaki çalışmalar incelendiğinde, geçmişten günümüze kadar bu alanda birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geçmişi, çok eskilere uzanmasına karşın ülkemizde bu alanda eğitim-öğretim faaliyeti yürütmekte olan TÖMER’lerin kuruluşu oldukça yeni sayılmaktadır. Bu bağlamda denilebilir ki bu alanda yapılan bilimsel araştırmalar çok eskiye dayanmamakla birlikte yapılan araştırmaların sayıları yeterli düzeyde değildir (Kara, 2011).

Bu çalışmada; 2001 yılında hazırlanan ve 2018 yılında güncellenen AOBM’nin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında doğrudan Türkçenin öğretiminde kullanılmasına yönelik olarak 2010-2020 yılları arasında yazılmış olan on makale yıl, konu, sonuç ve öneri kriterlerine göre incelenmiştir.

Ulaşılan makaleler yıl bazında incelendiğinde en fazla çalışmanın 2019’da (3 adet) yapıldığı ortaya çıkmıştır. 2020 yılında 2; 2011, 2013, 2015, 2016 ve 2018 yıllarında birer çalışmaya rastlanılmıştır. 2010, 2012, 2014 ve 2017 yıllarında ise hiçbir çalışmaya ulaşılamamıştır. En fazla çalışmanın 2019 yılında yapılmasının sebebi, 2018’de güncellenen çerçeve programının hem ne tür yenilikler sunduğu hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanına yansımalarını görmek olduğu söylenebilir. YDOT öğretimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezleri inceleyen çalışmalarda da son yıllarda artış olduğunu gösteren bulguların varlığı bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Büyükkiz, 2014; Türkben, 2018; Çelebi, Ergül, Usta & Mutlu, 2019).

YDOT öğretimi açısından AOBM’yi ele alan makalelerde; en fazla okuma, yazma ve konuşma becerileri olmak üzere, okuma metinleri, dil kullanım hataları, ders kitabı inceleme, kültür aktarımı ve program oluşturma konularının yer aldığı belirlenmiştir. Büyükkiz (2014) ve Türkben (2018) YDOT öğretimi ile ilgili yapılmış olan lisansüstü tezlerde ders kitaplarının en çok çalışılan konular arasında yer aldığını belirlemişlerdir. Yine Biçer (2017) de YDOT ile ilgili yapılmış olan makalelerde materyal



hazırlama ve ders kitabının tercih edilen konular arasında olduğunu belirlemiştir. Maden'in (2020) yaptığı araştırmada ise ders kitaplarını konu edinen çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ele alınan makalelerde temel dil becerileri açısından okuma (2 adet), konuşma (1 adet) ve yazma (1 adet) becerilerinin çalışıldığı anlaşılmaktadır. Dinleme becerisini konu edinen makaleye rastlanmamıştır. Bu bulgular da alanyazında okuma ve konuşma becerilerine, diğer becerilere oranla daha fazla yoğunlaştığını göstermektedir. Ancak başarılı bir dil öğretimi için tüm dil becerilerinin bir bütünlük içerisinde öğrencilere kazandırılmasına ihtiyaç vardır. Dinleme becerisine yönelik çalışmaların az olmasının sebebi ise diğer becerilere kıyasla bu becerinin ölçülmesinde ve tespit edilmesinde karşılaşılan zorluklar ile ihmal edilmesinden kaynaklanmaktadır (Biçer, 2017: 244).

YDOT öğretimi alanında "kültür aktarımı ifadesi ile belirtilmek istenen ana düşünce, öğretilmek istenen dilin gramer yapısının yanında, o dilin kültürünün de verilmesidir" (Elbir & Aka, 2015: 383). Çalışmamızda Türk kültürünün aktarımını konu edinen sadece bir makaleye ulaşılmıştır. Bu sayının oldukça az olduğu söylenebilir. Alanyazın tarandığında Elbir ve Aka (2015) YDOT öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarında Türk kültürüne dair unsurların bulunduğu birçok çalışmaya rastlamıştır. Bu araştırmada kültür aktarımı konusunda az makaleye ulaşılmamasının sebebi, çerçeve programla ilintili olarak kültür konusunda araştırma yapılmamış olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Oysaki AOBM'de kültüre, çok kültürlülüğe oldukça fazla vurgu yapılmasına rağmen Türkçe öğretimi açısından programın bu yönü çok fazla dikkate alınıp çalışmamıştır denilebilir. İncelenen makalelerde yabancı dil öğretiminde, ders esnasında yapılan hataları ele alan bir çalışmaya ulaşılması olumlu karşılanmakla birlikte yeterli sayıda olmaması yönüyle düşündürücüdür. YDOT öğretimi alanında kullanılmak üzere çerçeve programla ilişkili olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yeni bir programın oluşturulmasına ilişkin iki çalışmaya ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda, çerçeve programın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine görece uygun olduğuna ulaşılmıştır. Çünkü AOBM'nin, Batılı dillerin öğretimine yönelik hazırlandığı vurgulanmıştır. Çerçeve programla ilişkili olarak Türkçeye özgü bir programın oluşturulmasına yönelik çalışmanın yapılması sevindiricidir. Konu kriteriyle alakalı olarak denilebilir ki YDOT öğretimi alanında AOBM ile ilişkili konu alanlarının yeterli düzeyde çalışılmamış olduğu görülmüştür.

Çalışmada, AOBM'nin YDOT öğretimi alanına etkisini inceleyen makalelerin sonuçları değerlendirildiğinde; araştırmacılar tarafından AOBM'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yetersizliği vurgulanmıştır. Gerekçe olarak ise AOBM'nin Batılı diller için hazırlanmış olduğu ifade edilerek Türkçenin yapısal olarak bu dillerden farklılığı öne sürülmüştür. Bu bağlamda çerçeve metnin Türkçeye uyarlanması önem arz etmektedir. Uyarlama yapılırken AOBM içeriğinde yer alan genel özellikler ortaya konulmalıdır. Bu özellikler iyi tanımlanarak millî niteliklere göre uyarlanmalı ve yeni alanları –kültürel ve özel alanları- içermelidir (Şahin & Aydın, 2014: 455-456). Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere ortak bir programın olmayışı da eğitimin kalitesini düşürdüğü ve bu alanda eğitim veren kurumlar arasında eşgüdümün sağlanamamasına neden olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada incelenen makalelerde temel dil becerilerinden okuma ve konuşma becerilerine yönelik sonuçların, yazma ve dinlemeye göre nispeten fazla olduğuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretiminin ilk aşamasında dinleme becerisi önemli olduğundan ulaşılan bu durum oldukça düşündürücüdür. Okuma becerisinin yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan sesli okuma tekniği sayesinde öğrencilerin telaffuzlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bilhassa Türkçe gibi sesletimi zor olan yapıların çokça olduğu dillerde bu duruma sıkça rastlanılmaktadır. A1 seviyesinden itibaren okuma etkinliklerinde günlük hayatta en çok karşılaşılabilecek kelimelere yer veren metinlerin sesli okuma tekniği ile önce öğretici, sonrasında

ise öğrenci tarafından okunmasına yönelik çalışmalar öğrencilerin Türkçe kelimeleri doğru telaffuz etmeleri açısından oldukça önemlidir (Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek, 2015: 473). Yazma becerisi ise öğrencinin edindiği kazanımları görünür hâle getirdiği önemli bir alandır. Yabancı dil öğretimi alanında, bu beceriye yönelik az sayıda çalışma olması, bu becerinin yeterince önemsenmediğini ortaya koymaktadır.

Yapılan bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ders kitabında kullanılan metinlerin önemli olduğu görülmüş, ayrıca yayın farklılıklarından kaynaklanan nitelik farkı da dile getirilmiştir. “Eğitim ortamlarında görülen çağdaş gelişmeler ve bilimsel çalışmalara koşut ders kitaplarının eğitim-öğretim etkinliklerinde daha iyi oluşturulması, öğrenci için anlamlı öğrenmeleri daha iyi sağlayacak biçimde tasarlanması ile ilgili sorunlara bağlı çalışmalar sürekli devam etmektedir. Bu sorunlar, ders kitaplarının verimi ile ilgili yapılan değerlendirmeler ışığında güncellenmesi ve yeniden yapılandırılması ile çözümlenebilir” (Karatay & Pektaş, 2012: 185). Diğer yandan, TÖMER’lerde kullanılan kitapların AOBM ile uyumlu hazırlanması, özgün metinlerin yer alması ve ders kitaplarının sürekli güncellenmesinin eğitimin niteliğini artıracak ifade edilmiştir. Nitekim Erdem, Gün, Şengül ve Şimek (2015: 472) “Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin büyük oranda ders kitapları aracılığıyla kullanıldığı düşünüldüğünde tek tip kaynak kullanımında -yayınevi ya da yazılı görsel kaynaklar bağlamında- ısrarın sürdürülmesinin öğretim niteliğini düşürdüğünü” ifade etmektedir. Yabancı dil öğretim sürecinde dil öğretiminin yanında kültürün aktarılması da son derece önemlidir. “Yaşantılardan kopuk olarak dil öğretilmeye kalkılırsa o zaman ne dil ne de kültür tam olarak öğretilir. Yabancılara öncelikle insanlığın genel değerleri, ortak yönleri üzerinden Türkçe öğretmeye başlamak gerekir” (Barın, 2004). Bu doğrultuda Türk kültürünün zenginlikleriyle harmanlanmış ve evrensel değerleri de dikkate alacak şekilde öğretimin ve ders kitaplarının planlanmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada, YDOT öğretimi açısından AOBM’yi ele alan makalelerin önerileri değerlendirildiğinde; öncelikli olarak AOBM’nin YDOT öğretimi için düzenlenmesi gerektiği veya yabancı dil öğretim alanında kullanılmak üzere uzman kişilerce bir programın hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim veren kurumlar arasında koordinasyonun sağlanması bakımından son derece önemli olduğu söylenebilir. Temel dil becerileriyle ilgili öneriler genel olarak incelendiğinde; tüm dil becerilerine eşit önem verilmesi ve dil bilgisinin ise diğer beceriler içerisinde işlevsel olarak aktarılması gerektiği öne çıkmıştır. Bu önerilerin, yabancı dil öğretim sürecinin verimliliği açısından elzem olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretim sürecinde yapılan dil kullanım yanlışlarının dönütlerine yönelik aktarılan önerilere ulaşılması, bu alandaki eğitimcilerin ders sürecinde karşılaşılabilecekleri olası durumlarda onlara yardımcı olması bakımından değerli görülebilir. Ders kitaplarında kültürel unsurların kullanılmasına dair öneriler ise yabancı dil öğretim sürecinin olumlu sonuçlanması açısından bir diğer önemli öneri olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmada YDOT öğretimi açısından AOBM’yi ele alan makalelerin yıl, konu, sonuç ve öneri bölümleri incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar tarafından gelecekte gerçekleştirilebilecek olan çalışmalar için yapılan öneriler şunlardır:

1. Dil öğretiminde eşgüdümün sağlanması için güncellenen AOBM’nin Türkçeye çevirisi ivedilikle yapılmalıdır.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından AOBM’nin çok daha ayrıntılı incelemesinin yapılması gerekmektedir.

3. CEFR şeklinde kısaltması olan dil öğretim programının, alanyazın tarandığında Türkçede birçok farklı isimle kullanıldığı görülmüştür. Alanyazında bu programın ortak bir isimle kullanılması, yapılacak araştırmaların kolay bulunabilirliğine fayda sağlayabilir.
4. Alanyazın taramasında Türkçe öğretimine yönelik AOBM'yi ele alan çalışmaların sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Türkçenin evrensel kriterlere uygun öğretiminin amaçlandığı bir ortamda bu programa yönelik çalışmaların sayısının artırılması gerekmektedir.

#### **Yazar Katkı Beyanı:**

- 1. Bircan EYÜP:** Veri analizi, metodoloji, literatür taraması, inceleme ve düzenleme.
- 2. Ramazan GÜNER:** Literatür taraması, veri toplama ve analizi, yazım ve düzenleme.
- 3. Murat KAYA:** Kavramsallaştırma, veri toplama, metodoloji, literatür taraması, yazım ve düzenleme.

#### **5. KAYNAKÇA**

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 19-30.
- Baçoğlu, N., Kaplan, T. & Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(27), 237-245.
- Bölükbaş F. & Keskin F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımında işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Modern Language Division.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. baskı)*. (M. Bütün & S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. & Mutlu, M. (2019). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39- 52.
- Çoban, İ. (2013). *Orhun Yazıtlarının dilin dört becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Demir, A. (2010). *Yabancılara Türkiye Türkçesi öğretiminde kültürlerarası yaklaşımdan hareketle metinlerin incelenmesinde dikkat edilecek noktalar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elbir, B. & Aka F. N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(12), 371-386.
- Ercan, A. N. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. *7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 19-21 Haziran, Muğla.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. & Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 455-476.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretiminde uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.

- Karatay, H. & Pektaş, S. (2012). Türkçe ders kitaplarının incelenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 183-204.
- Küçük, S. & Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442-456.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, COVID-19 Özel Sayısı 2*, 583-596.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber. (3. baskı)*, (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şahin, N. (2012). *Maniheist ve Budist Uygar şiirinin dilin dört temel becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, E. Y. & Aydın, G. (2014). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni. İçinde A.Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 455-472). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Üstüner, A. (2003). Türkçenin anlatım gücü. *Türk Dili Dergisi*, 589, 50-57.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. & Tüfekçioğlu, B. (Ed.). (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar- yöntemler- beceriler- uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

---

### İncelenen Makaleler

---

M1	Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. <i>Zeitschrift für die Welt der Türken</i> , 3(3), 157-195.
M2	Tüm, G. (2013). The Common European Framework of Reference and Turkish language. <i>International Journal of Social Science</i> , 6(2), 917-934.
M3	Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. & Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. <i>Turkish Studies</i> , 10(3), 455-476.
M4	Korkmaz, C. B., (2016). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni bağlamında A1 düzeyindeki dil becerileri temelli kazanımlar. <i>Turkish Studies</i> , 11(3), 1587-1614.
M5	Erdil, M. (2018). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan yeterlik ve dil hâkimiyeti hatalarının olgubilim deseninde değerlendirilmesi. <i>The Journal of Academic Social Sciences</i> , 6(65), 618-631.
M6	Tanrıkulu, L. & Şıhanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde konuşma becerisinin incelenmesi. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 7(4), 212-224.
M7	Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. <i>Motif Akademi Halkbilimi Dergisi</i> , 12(27), 871-893.
M8	Güleç, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin incelenmesi: Gazi TÖMER örneği. <i>Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi</i> , 2(2), 115-139.
M9	Çelik, N. & Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. <i>Aydın Tömer Dil Dergisi</i> , 5(1), 91-118.

---

---

M10 Gün, M. & Çifçi, H. (2020). Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2018) yaratıcı yazma becerisinin incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 200-212.

---