



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

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

# **KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**JOURNAL OF  
KÂZIM KARABEKİR  
EDUCATION FACULTY**

ISSN 1302-3241 / 2687-2196

Aralık/December 2021

Sayı/Issue 43

---

---

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

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK  
Dekan

---

---

**Baş Editör/Editor in Chief**

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

**Editörler/Editors**

Doç. Dr. Adnan TAŞGIN  
Dr. Öğrt. Üyesi Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN  
Dr. Öğrt. Üyesi Seda OKUMUŞ

**Dil Editörleri/Language Editors**

Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ  
Dr. Öğrt. Üyesi Mine YILDIZ  
Arş. Gör. Dr. Nurullah AYDIN  
Arş. Gör. Mülkiye Ezgi İSKENDER

**Mizanpaj/Layout**

Arş. Gör. Dilek TEKE  
Arş. Gör. Yeter ÜNLÜ

---

---

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

---

---

**Kapak Tasarımı/Cover Design**

Atatürk Üniversitesi Bilimsel Dergiler Koordinatörlüğü

---

---

## KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

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

---

### İletişim

**Adres:** Atatürk Üniversitesi

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi

Merkez Kampüs, 25240

Yakutiye/ ERZURUM

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

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

**Telefon:** +90 442 231 4001

+90 442 231 4475

+90 442 231 4205

---

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

### **Yayın Kurulu/Editorial Board**

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

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

- Prof. Dr. Adnan Küçüköğlü, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet Işık, Kırıkkale Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Ahmet Gökhan Yazıcı, Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye  
Prof. Dr. Ayhan Dikici, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Cengiz Şengül, Akdeniz Üniversitesi, Müzik Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Cevdet Bozkuş, Kafkas Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Fikriye Zengin, Fırat Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Halil Koca, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Haluk Özmen, Trabzon Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Hasan Şeker, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Leman Tarhan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Takkaç, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Muhammet Emin Kayserili, Atatürk Üniversitesi, Resim- İş Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Muhsine Börekçi, Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Sözbilir, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Salih Çepni, Bursa Uludağ Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Salih Zeki Genç, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim, Türkiye  
Prof. Dr. Samih Bayrakçeken, Atatürk Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Selahattin Gönen, Dicle Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Türkiye  
Prof. Dr. Sırrı Akbaba, Üsküdar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Prof. Dr. Tuğba Yelken, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye  
Doç. Dr. Sadık Türkoğlu, Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Türkiye

## **Hakem Kurulu**

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

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

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

### 43. Sayının Hakemleri/ Reviewers of 43'rd Issue

Prof. Dr. Abdullah Çağrı BİBER	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Arife Figen ERSOY	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Demet EROL	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Işıl KABAKÇI YURDAKUL	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin Fazlı ERGÜL	Dicle Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut SELVİ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mahmut Abdullah ARSLAN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Sare ŞENGÜL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ARSLAN	Trabzon Üniversitesi
Prof. Dr. Şenol BEŞOLUK	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Tuba ADA	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Zeliha TRAŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Akın EFENDİOĞLU	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşegül ERGÜN	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır NAMDAR	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Ela Ayşe KÖKSAL	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Emine ÇİL	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp BOZKURT	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Fethiye KARSLI BAYDERE	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan KOĞAR	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Harun ÇELİK	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet OKUTAN	Trabzon Üniversitesi
Doç. Dr. Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Neslihan ÜLTAY	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Nevin AKKAYA	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KURU	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Oktay ASLAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Faruk ÇETİN	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan YILMAZ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Selcan KİLİS	Giresun Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Sevda KÜÇÜK*	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Akan Deniz YAZGAN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ali Sami AKSÖZ	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Arzu KIRMAN BİLGİN	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ayhan BULUT	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ayşe UYANIK	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Ayşe Ülkü KAN	Fırat Üniversitesi



Dr. Öğrt. Üyesi Devrim GÜNAY	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Dr. Öğrt. Üyesi Erol ÇİYDEM	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Gönül KARASU	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Hasan TABAK	Aksaray Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Hasan GÜLER	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi İsmail YELPAZE	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet Tahir KARABOĞA	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Melike FAİZ	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Merve MÜLDÜR	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Osman METİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Salih GÜLEN	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Taner ULUÇAY	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Tuğba SÖMEN	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Yavuz TOPKAYA	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Yavuz SÖKMEN	Atatürk Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Yiğit Emrah TURGUT	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep BAŞERER BERBER	Atatürk Üniversitesi
Öğrt. Gör. Dr. Güleser KORKMAZER	Trakya Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Aysun YEŞİLYURT ÇETİN	Atatürk Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Birgül KÜÇÜK TURGUT	Atatürk Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Mehmet Fatih KAYA	Uşak Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Mustafa ALYAR	Çukurova Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Neslihan YOLÇU CENGİZ	Kocaeli Üniversitesi
Arş. Gör. Dr. Tuba ÖZ	Atatürk Üniversitesi

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

\* İki makaleye hakemlik yapmıştır.

## İÇİNDEKİLER

### **Araştırma Makalesi**

ÖZEL YETENEKLİLERDE STEM UYGULAMALARI: TUTUM VE YARATICILIK ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA / STEM APPLICATIONS IN GIFTED EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY ON ATTITUDE AND CREATIVITY **Aydın TİRYAKI, Yavuz YAMAN, Ömer ÇAKIROĞLU**.....1-24

### **Araştırma Makalesi**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACILIK 5E MODELİ DERS PLANLARINDA YÖNTEM TERCİHLERİ VE MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ / METHOD PREFERENCES IN THEIR LESSON PLANS BASED ON THE CONSTRUCTIVIST 5E MODEL AND THEIR SELF-EVALUATIONS REGARDING THEIR MICRO TEACHING PRACTICES OF PROSPECTIVE TEACHERS IN SOCIAL STUDIES TEACHER TRAINING PROGRAMME, **Elif TORUN**.....25-54

### **Araştırma Makalesi**

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN İŞ DOYUMLARI İLE TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE GENEL ÖZ YETERLİĞİN ARACI ROLÜ / THE MEDIATING ROLE OF GENERAL SELF-EFFICACY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL COUNSELORS' JOB SATISFACTION AND BURNOUT **Ersin ÖZKAN, Sinan OKUR**.....55-75

### **Araştırma Makalesi**

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN OKUMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİSİ/ EFFECT OF READING ACTIVITIES SUSTAINED FOR SECONDARY SCHOOL 5TH GRADERS ON THE READING HABITS OF STUDENTS **Figen KATRANCI, Nurşat BİÇER**.....76-94

### **Araştırma Makalesi**

OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ / EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL CLIMATE AND ORGANIZATIONAL LEARNING PERCEPTIONS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS **Mehmet Emin USTA, Sema Kahraman** ...95-119

### **Araştırma Makalesi**

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSSEL SÜREÇ BECERİLERİ ÜZERİNE REACT STRATEJİSİNİN ETKİSİ / THE EFFECT OF REACT STRATEGY ON THE SCIENTIFIC PROCESS SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS **Ayşegül TATLI, Volkan BİLİR**.....120-144

### **Araştırma Makalesi**

SOSYAL ÇEVRENİN GÖZÜNDEN ÇOCUKLARIN MOBİL İNTERNET DENEYİMLERİ / CHILDREN'S MOBILE INTERNET EXPERIENCES FROM THE PERSPECTIVE OF THE SOCIAL MILIEU **Yiğit Emrah TURGUT, Engin KURŞUN**.....145-170

### **Araştırma Makalesi**

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ / PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON VALUES EDUCATION **Ayşenur KULOĞLU, Zeynep YAŞAR, Merve ÖZER**.....171-186

### **Araştırma Makalesi**

TAKIM DESTEKLİ BİREYSELLEŞTİRME TEKNİĞİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARI MATEMATİK DERSİNDE UYGULANMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ / STUDENTS' OPINIONS ON THE APPLICATION OF TEAM-ASSISTED INDIVIDUALIZATION TECHNIQUE IN MATHEMATICS COURSE IN INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES **Osman AKTAN, Yusuf BUDAK**.....187-215

### **Araştırma Makalesi**

ALAN DEĞİŞİKLİĞİ YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ / OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS HAVING CHANGED THEIR BRANCH ABOUT THEIR EXPERIENCES <b>Özkan ÇELİK, İmra TAÇ</b> .....	216-234
<b>Araştırma Makalesi</b>	
DİLSEL YETERLİLİK ÖLÇÜTÜNE GÖRE ALMANCA YAZMADA HATA ANALİZİ / AN ERROR ANALYSIS OF WRITTEN TEXTS IN VIEW OF LINGUISTIC COMPETENCY IN GERMAN LANGUAGE <b>Aysel DEREGÖZÜ, Bilal ÜSTÜN</b> ....	235-253
<b>Araştırma Makalesi</b>	
İLKOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ SAYI HİSSİNE GÖRE İNCELENMESİ INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUMS ACCORDING TO NUMBER SENSE <b>Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, Alper YORULMAZ</b> .....	254-278
<b>Araştırma Makalesi</b>	
8.SINIF FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VE 2019, 2020 YILLARINA AİT LGS SORULARININ SOLO TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ ANALYSIS OF 8TH GRADE SCIENCE CURRICULUM AND 2019-2020 LGS QUESTIONS TO SOLO TAXONOMY <b>İlyas ACET, Azize ACET, Mehmet Altan KURNAZ</b> .....	279- 297
<b>Araştırma Makalesi</b>	
FARKLI COĞRAFİ BÖLGELERDE GÖREV YAPAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ / DETERMINING VIEWS OF THE SCIENCE TEACHERS WORKING IN DIFFERENT GEOGRAPHICAL REGIONS ABOUT OUT-OF-SCHOOL SETTINGS <b>Ertan ÇETİNKAYA</b> .....	298-331
<b>Araştırma Makalesi</b>	
ALMANCA SÖZLÜ İLETİŞİM SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞILAN KONUŞMA GÜÇLÜKLERİNİ GİDERMEYE YÖNELİK EYLEMLER ACTIONS TO REMOVE SPEECH DIFFICULTIES IN GERMAN ORAL COMMUNICATION PROCESSES <b>Melik BÜLBÜL, Sabiha BÜLBÜL</b> .....	332-356
<b>Araştırma Makalesi</b>	
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MESAFE KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR / THE METAPHORS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES REGARDING THE CONCEPT OF SOCIAL DISTANCE <b>Memet KUZEY</b> .....	357-371
<b>Araştırma Makalesi</b>	
KEŞFEDİCİ KARMA DESEN KULLANILARAK ÖĞRENCİ POPÜLERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ DEVELOPMENT OF STUDENT POPULARITY PERCEPTION SCALE THROUGH THE USE OF EXPLORATORY MIXED METHOD DESIGN <b>Abdullah ATLI, Murat CANPOLAT</b> .....	372-394
<b>Research Article</b>	
UPDATING THE ENGLISH TEXTBOOK UPSWING ENGLISH IN LINE WITH THE ACTION-ORIENTED APPROACH / İNGİLİZCE DERS KİTABI UPSWING ENGLISH'İN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM DOĞRULTUSUNDA GÜNCELLENMESİ <b>Ahmet ACAR</b> .....	395-407
<b>Araştırma Makalesi</b>	
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI / READING ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS <b>Yusuf ÖZDEMİR, Kasım KOROĞLU</b> .....	408-424
<b>Araştırma Makalesi</b>	
MİLLİ EĞİTİM MÜZİK DERSİNDE TÜRK MÜZİĞİ ÇALGILARI KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ / A STUDY ON TEACHERS OPINIONS ABOUT THE USE OF TURKISH MUSIC INSTRUMENTS IN THE NATIONAL EDUCATION MUSIC COURSE <b>Çağhan ADAR</b> .....	425-451

### **Araştırma Makalesi**

6-8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK REKLAM METİN TEMELLİ ETKİNLİK TASARILARI /ADVERTISING TEXT BASED EVENT DESIGNS TO IMPROVE THE VISUAL READING SKILLS OF 6-8TH GRADERS **Nurullah AYDIN, Muhammed TUNAGÜR**.....452-475

### **Araştırma Makalesi**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ 2018 ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞERLERE İLİŞKİN HİYERARŞİLERİ, GEREKÇELERİ VE ÖNERİLERİ HIERARCHIES, JUSTIFICATIONS AND RECOMMENDATIONS OF PRESERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS REGARDING THE VALUES IN THE 2018 CURRICULUM **Murat Bayram YILAR, Yıldray KARADAĞ**.....476-505

### **Araştırma Makalesi**

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÇİZGİ FİLM ETKİ ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE CARTOON EFFECT SCALE RELATED TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS **Alper KAŞKAYA, İhsan ÜNLÜ, Feyza ÇAVUŞĞLU**.....506-525

### **Araştırma Makalesi**

SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ INVESTIGATION OF 8TH GRADERS' CRITICAL THINKING DISPOSITIONS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES **Ebru BOZPOLAT, Hatice GÜÇCÜK KURGA**.....526-555

### **Derleme**

MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME BECERİSİNİ SINIFLANDIRMAYA YÖNELİK KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR CLASSIFYING MATHEMATICAL REASONING SKILLS **Zeynep ÇİFTÇİ, Levent AKGÜN**.....556-575

### **Derleme**

ÇOCUKLUKTA POLİTİK TOPLUMSALLAŞMA ve POLİTİK İŞLEVLERİN GELİŞİMİ: SOSYAL BİLGİLER DERSİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME POLITICAL SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF POLITICAL FUNCTIONS IN CHILDHOOD: AN EVALUATION IN TERMS OF SOCIAL STUDIES LESSON **Burcu SEL**.....576-599



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.829745

# ÖZEL YETENEKLİLERDE STEM UYGULAMALARI: TUTUM VE YARATICILIK ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA

## STEM APPLICATIONS IN GIFTED EDUCATION: A QUALITATIVE STUDY ON ATTITUDE AND CREATIVITY

**Aydın TİRYAKİ**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

e-posta: tiryaki0402@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5888-1689

**Yavuz YAMAN**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

e-posta: yavuzyamanus@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-4837-9959

**Ömer ÇAKIROĞLU**

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye

e-posta: ocakiroglu@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-9639-3587

Başvuru Tarihi:22.11.2020    Yayına Kabul Tarihi: 04.04.2021    Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Tiryaki, A., Yaman, Y.& Çakıroğlu, Ö. (2021). Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 1-24. Doi:10.33418/ataunikkefd.829745

## Öz

Araştırmanın amacı, yedinci sınıf elektrik ünitesinde paralel müfredatlar modeline göre farklılaştırılmış STEM uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık ve tutumları bağlamında incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma yönteminin desenlerinden olan durum çalışması çerçevesinde kurgulanmıştır. Veriler, araştırma sırasında ve sonrasında toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak uygulama sırasında “Arduino Etkinlik Çalışma Kâğıdı” ve uygulama sonrasında ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler” kullanılmıştır. Araştırmada, ön uygulama altı ders saati ve uygulama on altı ders saati

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

sürmüştür. Araştırmaya, 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında İstanbul Ticaret Odası BİLSEM’de eğitim gören 12 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, öğrenciler teorik bilgi yerine uygulamalar içeren STEM uygulamalarından ve günlük yaşam ile ilgili problemlerin çözümünde robotik malzemelerin ve 3D tasarım gibi karmaşık yazılım materyallerin kullanımından keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, bilim insanlarının yaptıkları gibi bir problem belirlediklerini, bu probleme yönelik çözüm yolları araştırdıklarını ve çözüme dair uygulamalar geliştirdiklerini söylemişlerdir. Böylelikle bilim insanları kendilerinden biraz daha karmaşık uygulamalar yaptıklarını ifade etmekle beraber kendilerinin de tıpkı onlar gibi çalıştıklarını ve kendilerini bilim insanı gibi hissettiklerini belirtmiştir. Ayrıca paralel müfredatlar modeline göre farklılaştırılmış STEM uygulamalarının ilerideki mesleki seçimlerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. “Arduino Etkinlik Çalışma Kâğıdı”ndan elde edilen bulgulara göre farklılaştırılmış bu uygulama sayesinde öğrencilerin karşılaştıkları problemlere dair farklı bakış açıları oluşturdukları, hızlı ve çok sayıda çözüm önerileri geliştirdikleri ve oluşturdukları devreleri oldukça detaylandırdıkları saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Yetenekli, STEM Uygulamaları, Tutum, Yaratıcılık

### **Abstract**

The aim of the study is to examine STEM applications differentiated according to the parallel curriculum model in 7th grade electrical unit in the context of creativity and attitudes of gifted students. The research has been constructed within the framework of the case study, which is one of the designs of the qualitative research method. As the data collection tool, “Arduino Activity Worksheet” was used during the application and “Semi-structured Interviews” were used after the application. In the research, pre-application lasted six hours and the application lasted 16 hours. Twelve gifted students studying in 2017-2018 academic year at Istanbul Chamber of Commerce BİLSEM participated in the study. Data were analyzed using descriptive and content analysis. In interviews, students stated that they enjoyed STEM applications that contain applications instead of theoretical knowledge and they used complex software materials like robotic materials and 3D design to solve problems related to daily life. Participants stated that they identified a problem as scientists did, searched solutions to this problem, and developed applications for the solution. Thus, although scientists stated that they performed slightly more complex applications than themselves, they also stated that they worked just like them and felt like scientists. They also stated that STEM applications differentiated according to these parallel curricula models have an impact on their future professional choices. When findings of the “Arduino Activity Worksheet” were examined, it was found that thanks to this differentiated application, students formed different perspectives on the problems they faced, developed numerous solutions and detailed circuits they created.

**Keywords:** Attitude, Creativity, Gifted, STEM Applications

### **GİRİŞ**

Özel yetenekli öğrencilerin öğrenme yetenekleri diğer öğrencilere göre farklılık gösterir. Çok daha hızlı bir şekilde karmaşık bilgiyi öğrenirler. Eğitimlerini nerede alırlarsa alsınlar, bireysel niteliklerine, ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine cevap verebilen, uygun şekilde farklılaştırılmış bir eğitim programına ihtiyaç duyarlar. Farklılaştırılmış öğretim programı; özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini bilmeyi destek sağlamayı veya bu özelliklerin gelişmesini ve daha üst seviyelere taşınmasını hedefler. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin sahip oldukları ileri düzeyde zihinsel kabiliyetler, sorgulama ve merak duygusu, zekânın da bir bileşeni olduğu düşünülen yaratıcılık, üst düzey düşünme becerilerini bilgiyi üretme, bilim yapma noktasında kullanabilmelerine fırsat sunacak öğretim ortamlarının hazırlanmasını sağlar (Kaplan, 2009).

Özel yetenekli öğrencilerin müfredatlarını farklılaştırırken yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerileri kapsamaması olmazsa olmazlar arasındadır. Özel yetenekli öğrencilerdeki yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri, fen eğitiminin temel amacı olan kişinin günlük yaşantısı esnasında problemleri

tanımlamasına, gözlem yapmasına, hipotez kurmasına, deney yapmasına, sonuç çıkarmasına, analiz etmesine, genelleme yapmasına ve elde ettiği bilgi ve gerekli becerileri başka problemlere uygulamasına olanak sağlar. Bundan dolayı, yaratıcı ve yetenekli öğrencilerin fen bilimleri alanlarında daha da başarılı olmaları için yönlendirilmesi ve eğitilmesi çok önemli bir yer tutmaktadır (Meador, 2003). Bu yüzden fen eğitimi de özel yetenekli öğrenciler için farklılaştırılması gereken disiplinlerin başındadır. Farklılaştırılmış fen eğitiminde; bilimsel kavramlarla ilgili bir anlayış geliştirmek, işbirlikli ortamlarda bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek, fen alanında bilgi temeli geliştirmek, disiplinler arası bağlantıları geliştirmek ve günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere yönelik araştırma becerisini geliştirmek gibi bileşenlerin düşünülmesi gerekmektedir. Farklılaştırılmış fen öğretimi, ileri düzey düşünmeyi, karmaşık süreçleri ve yaratıcı üretkenliği gerektiren bilimsel prensipler temelinde organize edilmelidir (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2009). Bu doğrultuda farklılaştırılmış fen eğitiminde yaratıcılık boyutu da çok önemlidir.

### **Yaratıcılık**

Araştırmacılar “yaratıcılık” kavramı hakkında birçok tanımlama getirmiştir. Her ne kadar hakkında araştırmacılar farklı tanımlamalarda bulunsalar da yaratıcılık, “yaratıcı birey bilgi alanını kökten değiştirir” tanımı ile “problemlerin nedenini bulmak, bu problemleri çözmek, karar vermek, hayata anlam ve değer katmak için kullanılan becerilerdir” tanımı arasında çeşitlilik gösterir. Böyle çeşitli tanımlar olsa da araştırmacıların kavram hakkında genel uzlaşma alanları da mevcuttur. Uzmanlara göre; yaratıcılık karmaşıktır, geliştirilebilir veya kaybedilebilir. Yaratıcılığın karmaşıklığı bilgi, çevre, kişilik, motivasyon ve algılama gücüne bağlıdır (Robinson vd., 2007).

Araştırmacılar, yaratıcılığı son beş yüzyılda yalnız güzel sanatlar alanına ilişkin bir olgu olarak benimsenmekle beraber artık günümüzde sanattaki yaratıcılık kadar fen ve teknikteki yaratıcılığında önemini vurgulamaktadır (Policastro & Gardner 1999). Belli bir disipline özgü yaratıcılığı geliştirmek söz konusu olduğunda, öğrencilere genel yaratıcılık becerilerine ek olarak disiplinin kendine özgü becerilerinin de kazandırılması gereklidir. Çünkü “disiplin” demek belli bir birikime/kültüre göre şekillenmiş; yaratma süreci içerisinde kazanılabilen, pratiği yapılabilen ve geliştirilebilen beceri ve bilgiler demektir. Yaratıcı deneyimler, yaratıcı bilimsel problem bulmalar ve çözmeler; yaratıcı bilimsel etkinliklerle ilgilidir (Hu & Adey, 2002). Yaratıcı yeteneğin özel yetenekli çocuklarda nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair bir fikir birliğinin olduğu ortadadır. Yeni geliştirilen öğretimsel müdahaleler yaratıcılığın gelişimini sağlayabilmektedir (Sak, 2014). Bu öğretimsel müdahalelerin başında fen öğretimine mühendislik becerilerinin de katılarak yaratıcı bireyler yetiştirmeyi temel alan STEM eğitimi gelmektedir (Bernstein, 2015).

STEM eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik öğretimi ve öğreniminde kesin sınırların olmadığı bir meta-disiplin olarak tanımlanabilir. Bu meta-disiplinde amaç teknoloji ve mühendisliğe yönelik bir problemin çözümü amacıyla bir ürün ortaya koymaktır. STEM eğitimi, geleceğin yenilikçileri olacak öğrencilere yaratıcı problem çözme tekniklerini benimseten bütünleşmiş bir yaklaşımdır. STEM eğitimi öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakma, yaratıcı olma, eleştirel düşünebilme, mantıklı düşünme, sorgulama ve uyum sağlama gibi becerileri kazanmalarını hedefler (Roberts, 2012).

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

STEM eğitimi, farklı kademedeki birçok öğrenciye mühendislik becerilerini kazandırarak öğrencilerin elde ettiği yeni bilgileri veya önceki bilgilerini kullanmasına olanak sağlar. Böylelikle öğrenci önceki bilgileriyle mühendislik tasarım ilkelerini kullanarak güncel hayatta karşısına çıkan problemlere uygun çözümler geliştirir (Mevrick, 2011). Ancak STEM eğitimi başta olmak üzere bu öğretimsel müdahalelerin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre farklılaştırılması gerekmektedir. Bu farklılaştırma modellerinden bir tanesi de paralel müfredatlar modelidir. Özel yeteneklilerin eğitiminde paralel müfredatlar modeline göre farklılaştırılmış STEM eğitimi programının, öğrencilerin mühendislik becerilerini, yaratıcılıklarını ve farklı bakış açıları geliştirebilmeleri gibi beceriler üzerine olan etkilerinin ortaya çıkarılması gereklidir.

Bu model, özel yetenekli öğrencilerin öğrenen olarak becerilerini geliştirmeye yönelik çekirdek, uygulama, bağlantılar ve kimliğe duyarlılık eğitimi olmak üzere dört bileşenden meydana gelmektedir. *Çekirdek müfredatı*; zenginleştirilmiş ve özgün bir öğretim sürecinin başlangıç noktasıdır. Bu müfredat programı, bir disiplin veya konu alanıyla ilgili bilgi, anlayış ve becerilerin çerçevesini yapılandırarak içerik hakkında uzmanlaşmaya varan bir sürecin temelini oluşturur. *Bağlantılar müfredatı*; öğrencilerin müfredatla etkileşime gireceği yerdir. Öğrenciler bir konuyla ilgili temel olgu, kavramlar, ilkeler ve beceriler arasındaki bağlantıları anlamlandırır. Bu müfredat, öğrencilerden kavramların veya becerilerin farklı şartlardan nasıl etkilendiklerini açıklamasını ister (Palmer, 2009). *Uygulamalar Müfredatı*; bir disiplinin gerçeklerini, kavramlarını, ilkelerini ve metodolojilerini, öğrencilerin disiplinin uzmanlığına doğru ilerlemesini teşvik edecek şekillerde anlama ve uygulama konusunda rehberlik eder. Öğrencilerin o disiplinindeki becerilerini ve güvenini arttırmayı amaçlar (Yvonne & Maxfield, 2006). *Kimliğe Duyarlılık Müfredatı*, öğrencinin ilgi alanlarını, uzmanlıklarını, güçlü yanlarını, değerlerini ve özelliklerini geliştirerek öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimine büyük önem verir. Müfredatın amacı, öğrencinin kendi ilgisini, becerisini ve tercihini disiplin içindeki kavramlar ile anlamaya yönlendirmektir (Tomlinson vd., 2009).

Literatüre bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin; tanınması ve özelliklerinin belirlenmesi (McClusky, 2017; Sternberg, 2017; Tirhi, 2017), durumlarının saptanması (Akar & Uluman, 2013; Altıntaş & Özdemir, 2013; Eilam, 2011), aileleri arasındaki ilişkilerin ve problemlerin ortaya konulması (Akarsu, 2004; Oğurlu & Yaman, 2013), eğitimleri ile ilgili kurumlar (Kaya, 2013; Keskin vd., 2013; Ögütülmüş & Sarı, 2014), özel yetenekli olan ile olmayan öğrenciler arasındaki kıyaslamalar (Al-Srouf & Al Oweidi, 2016; Vogelaar & Resing, 2017; Zeidner & Shani-Zinovich, 2015) ve eğitimleri (Bui vd., 2011; Sekowski & Lubianka, 2014; Steenbergen-Hu & Olszewski-Kubilius, 2016) ilgili çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır.

“Özel yetenekli öğrencilerin eğitimleri” adı altında sınıflandırılan çalışmalara bakıldığında özel yetenekli öğrencilere yönelik STEM uygulamaları ile ilgili çalışmaların olduğu görülmektedir (Bernstein, 2015; Bircan & Köksal, 2020; Ceylan, Ermiş & Yıldız, 2018; Özçelik & Akgündüz, 2018; Robinson vd., 2014). Ancak özel yeteneklilerde STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda paralel müfredatlar modeli temelinde farklılaştırılmış bir STEM eğitimi programının yaratıcılık ve fene tutum gibi değişkenlere dair etkilerini belirlemeyi hedefleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sınırlılık doğrultusunda araştırmanın amacı, yedinci sınıf Fen Bilimleri dersinin Elektrik ünitesinde paralel müfredatlar modeline göre farklılaştırılmış STEM uygulamalarının;



özel yetenekli öğrencilerin tutumları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Bu çalışmada özel yetenekli yedinci sınıf öğrencilere göre paralel müfredatlar programı temelinde farklılaştırılmış STEM uygulamalarının öğrencilerin;

- fene yönelik tutumları bağlamında etkileri nelerdir?
- yaratıcılıkları bağlamında etkileri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminin desenlerinden olan durum çalışması temelinde kurgulanmıştır. Durum çalışması bir olgunun belirlenmesiyle başlar. Bu olgu küçük bir grup, belirli bir zaman ya da mekân (okul, şirket vb..) gibi parametrelerle sınırlandırılabilir. Bu araştırma deseninde sınırlandırılan olgunun derinlemesine anlaşılması hedeflenir (Creswell, 2014). Bu çalışmanın durum çalışması çerçevesinde kurgulanmasının sebebi, seçilmiş bir okul dışı öğretim kurumunda eğitim alan ve o kurumun sadece yedinci sınıf özel yetenekli öğrencileri ile sınırlandırılmasıdır. Belirlenen bu sınırlar içerisinde STEM uygulamalarının öğrencilerin feni hayatlarında nasıl bir yere koyduğu, fene dair tutum ve yaratıcılıkları üzerinde etkilerinin neler olduğunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, 2017 - 2018 eğitim - öğretim yılında İstanbul Ticaret Odası BİLSEM' in yedinci sınıfında öğrenim gören özel yetenekli 12 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, yedinci sınıf Fen Bilimleri dersi "Elektrik" ünitesinde gerçekleştirilmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

#### *Yarı Yapılandırılmış STEM Eğitimi Görüşme Soruları*

Literatür tarandıktan (Pekbay, 2017; Şen, 2018) ve Fraser (1981)'in geliştirdiği fene dair tutum ölçeği (TOSRA) alt boyutları incelendikten sonra yarı yapılandırılmış STEM eğitimi görüşme formunun taslağını oluşturulmuştur. Bu form, araştırmanın hedeflerine ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği, uygulanabilirliği ve akademik açıdan doğruluğunu kontrolü amacıyla iki Fen eğitimi, bir özel yeteneklilerde fen eğitimi ve bir Türk dili eğitimi alanında uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Önerileri doğrultusunda görüşme formunun son hali verilmiştir (Tablo 1).

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

Tablo 1.

*STEM Görüşme Formunun Alt Boyutları ve Bu Boyutları Ölçen Sorular*

YARI YAPILANDIRILMIŞ STEM EĞİTİMİ GÖRÜŞME SORULARI	
TOSRA (fene dair tutum testi) alt boyut	Görüşme Soruları
Kariyer Olarak Fen	Fen teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) eğitiminin ileride meslek seçimine yönelik düşüncelerine bir etkisi oldu mu? Neden? Sence Fen teknoloji Mühendislik Matematik alanında mesleğe sahip insanlar ne yapar?
Boş Zaman İlgisi Olarak Fen	Fen teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) eğitimi fene yönelik bakış açında herhangi bir değişikliğe sebep oldu mu? Neden? Fen teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) eğitimin feni günlük hayatında önemli bir yere getirdiğini düşünüyor musun? Neden? Eğitim sürecinde ilgini çeken noktalar nerelerdi?
Fen Dersinden Zevk Alma	Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) etkinliklerini yaparken eğlendin mi? Neden?
Bilimsel Tutumu Benimseme	Fen teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) eğitimi esnasında kendini bir bilim insanı gibi hissettin mi? Neden?

*Arduino Etkinlik Çalışma Kâğıdı*

Çalışma kâğıdı, bir özel yeteneklilerde fen eğitimi ve bir fen eğitimi alan uzmanından görüş alınarak hazırlanmıştır. Esneklik (farklı fikirler üretme), detaylandırma (eklemeler yaparak geliştirme becerisi), özgünlük (benzersiz bir ürün ortaya koyma) ve akıcılık (çok sayıda fikir üretmeyi gerektirir) gibi Torrance yaratıcı düşünme testinin alt boyutlarını temel alan ifadelerin öğrenciler tarafından etkinliklerin yapımı esnasında cevaplanmaları istenmiştir.

Tablo 2.

*Yaratıcılık Alt Boyutları ve Ölçen İfadeler*

ARDUİNO ETKİNLİK ÇALIŞMA KÂĞIDI	
Torrance Yaratıcı Düşünme testi alt boyut	Alt boyutu ölçen ifade
Esneklik	Belirlediğiniz problem durumuna yönelik aklınıza gelen olası tüm çözüm yollarını yazınız
Akıcılık	Etkinlik esnasında karşılaştığımız sorunları ve bunların çözümü için neler yaptığımızı yazınız.
Detaylandırma	Etkinlik esnasında hangi malzemelerden kaç adet kullandığımızı yazınız. Yaptığımız çizimleri (Fritzing, Tinkercad) ve elektrik devrelerinin (Arduino) örnek resimlerini bilgisayarınıza adınızı soyadınızı yazarak kaydediniz.
Özgünlük	Problemin çözümüne yönelik geliştirdiğiniz çizim (Fritzing) ve devreleri (Arduino) anlatınız. Geliştirdiğiniz çizim ve devrelerin hangi yönleriyle diğer arkadaşlarınızın oluşturduğu devre ve çizimlerden farklı olduğunu yazınız. Yaptığımız çizimleri (Fritzing, Tinkercad) ve elektrik devrelerinin (Arduino) örnek resimlerini bilgisayarınıza adınızı soyadınızı yazarak kaydediniz.

**Araştırmanın Uygulama Süreci**

Ön uygulama üç hafta ve uygulama beş arduino etkinliği ve bir robotik proje içerip dört hafta sürmüştür (Tablo3).

Tablo 3.

*Ön Uygulama ve Uygulama Süreci*

ÖN UYGULAMA		
Hafta	Ders saati	Etkinlik
1.	2	Arduino ara yüz programı ve parçalarının tanıtılması, föylerin verilmesi ve örnek kodların gösterimi
2.	2	Tinkercad tanıtılması, föylerin verilmesi ve örnek uygulama yapılması üç boyutlu yazıcı kullanım bilgilerinin verilmesi, örnek çıktı alınması
3.	2	Robotik Seti parçalarının ve ara yüzünün tanıtımı
UYGULAMA		
4.	2	Seri-Paralel Devreler ve Elektrik Devrelerinde Direnç Kullanımı
	2	Elektrik Devrelerinde Akımın Ölçülmesi
5.	2	Elektrik Devrelerinde Gerilim ve Akım-Gerilim ilişkisi
	2	Elektrik Devrelerinde Potansiyometre ile Parlaklık Ayarı
6.	4	Fotosel Kullanarak Elektrik Devrelerinin Oluşturulması Enerji Dönüşümü (Robotik)
7.	4	Enerji Dönüşümü 2 (Robotik) mekanik aksam yapımı ve kodlama
8.	-	Görüşmeler

### Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

İç Geçerlilik; araştırma bulgularının mevcut durumu ne kadar yansıttığı ile ilgilidir. Bir araştırmanın iç geçerliliğini arttırmaya yönelik kullanılan stratejilerden bazıları “uzman görüşlerinin alınması” ve “veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım” olarak söylenebilir (Merriam, 2009). Bu çalışmada katılımcılara ön uygulama dâhil yeteri kadar uygulama zamanı tanınmış olup çalışmaya katılan tüm katılımcılara mülakatlar yapılarak çalışmada yeterli veri toplanmıştır.

Dış Geçerlilik; bir araştırmanın sonuçlarının farklı durumlara ne ölçüde genellenebilirliği olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2009). Bu çalışmaya katılan tüm katılımcılarla görüşmeler yapıp dokümanlar detaylı şekilde incelenmiştir.

Bu çalışma doktora tezinden türetilmiştir. Bu yüzden makale ile ilgili etik kurulu belgesi, 21.12.2017 tarihli 310902 sayılı İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı’ndan alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerinin analizi, içerik analizi evreleri esas alınarak yapılmıştır. Bu evreler; verilerin düzenlenmesi: Ham veriler incelenmeye başlanıp küçük notlar alınmıştır. Verilerin kodlanması: Veriler detaylı bir şekilde incelenerek küçük bilgi kodlarına göre ayrılıp ve her bir kodun kavramsal olarak neyi ifade ettiği bulunmuştur. Temaların belirlenmesi: belirlenen amaç doğrultusunda ortak bir fikir oluşturmak için kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: Veriler doğrultusunda oluşturulan kodların, temalara göre düzenlenerek okuyucuya mümkün olduğu kadar tanımlayıcı ve açık bir şekilde aktarılması sağlanmıştır. Verilerin yorumlanması: oluşturulan kodlar ve temalardan yola çıkılarak araştırma hakkında anlayış ortaya konmuştur. Verileri sunma ve görselleştirme: Tablolar veya akış şemaları gibi görsel araçlar yardımıyla veriler sunulmuştur.

## BULGULAR

### Tutuma Yönelik Bulgular

*“Kariyer Olarak Fen” Alt Boyutunu Detaylandırmaya Yönelik Oluşturulan Görüşme Sorularının Analizi;*

Tablo 4.

*“Sence Fen Teknoloji Mühendislik Matematik Alanında Mesleğe Sahip İnsanlar Ne Yapar?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

Tema	Alt Tema	Kod	Yüzde
Kariyer olarak fen	Günlük hayatla ilişkilendirme	<ul style="list-style-type: none"><li>Günlük hayata geçirmek</li></ul>	%41,7
	Çözüme yönelik uygulama yapma	<ul style="list-style-type: none"><li>Proje yapma</li><li>Uygulama yapmak</li><li>Çözüm deneme</li><li>Hayata geçirme</li></ul>	%75
	Bilim insanların teknolojiyi kullandıkları çalışma alanları	<ul style="list-style-type: none"><li>Robotik</li><li>Arduino</li><li>Tasarım yapmak</li><li>Tinkercad</li><li>Bilgisayar yazılımı yapma</li><li>Program yazma</li></ul>	%58
	Karmaşık işler yapma	<ul style="list-style-type: none"><li>Her şeyi yapmak</li><li>Daha büyük yapmak</li><li>Daha ayrıntılı yapmak</li></ul>	%26,3

Tablo 4'e göre “Kariyer olarak fen” teması kapsamında “Günlük hayatla ilişkilendirme”, “Çözüme yönelik uygulama yapma”, “bilim insanların teknolojiyi kullandıkları çalışma alanları” ve “Karmaşık işler yapma” şeklinde dört alt tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin yüzde 41,7’si STEM alanında mesleğe sahip bilim insanların çalışmalarını günlük hayata ilişkin yaptıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin, yüzde 75’i STEM alanında mesleğe sahip bilim insanların problemin çözümü için uygulamalar yaptığı konusunda görüş sunmuştur. Benzer şekilde öğrencilerin yüzde 58’i fen teknoloji mühendislik ve matematik alanında mesleğe sahip bilim insanların teknolojiyi (robotik, yazılım yapma, arduino kullanma veya Tinkercad tasarımı) kullanarak çalışmalar yaptıklarını söylerken yüzde 26,3’si daha karmaşık çalışmalar yaptıklarına değinmiştir.

Tablo 5.

*“Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) Eğitiminin İleride Meslek Seçimine Yönelik Düşüncelerine Bir Etkisi Oldu Mu? Neden?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

Tema	Alt Tema	Açıklaması	Kod	Yüzde
Kariyer olarak fen	Evet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Robot yapma ve bu robotun yazılımını yapabilmesi ve sevmesi</li> <li>Uygulama sayesinde ileride icatlar yapabileceğini düşünme</li> <li>Fende deney ve uygulama</li> <li>Yapabileceğini düşünme</li> <li>Tinkercad ile tasarımı yapabileceğini düşünme</li> <li>Elektriksel konulara ilgisini fark etme</li> <li>Fen konularında bilmediği alanları keşfetme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sevdiğim için</li> <li>Tinkercad</li> <li>Robotik</li> <li>Kod ve yazılım</li> <li>İcat yapabileme</li> <li>Deney</li> <li>Uygulama yapabileme</li> <li>Arduino</li> <li>İlgisi olmak</li> <li>Keşfetme</li> </ul>	%75
	Kısmen evet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Önceden seçtiği alana ilişkin ek bilgiler elde etmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>İlerde ki mesleğe yardımcı bilgi alma</li> </ul>	%25

Tablo 5'e göre bulgular, “Kariyer olarak fen” teması kapsamında “Evet” ve “Kısmen” olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin yüzde 75’i STEM uygulamalarının, ileride meslek seçimlerinde etkisi olduğunu söylemişlerdir. Sebebini yapılan eğitimin, robot yapımını (robotik çalışma) ve yazılımını öğretmesi, ileride icatlar yapabileceğini düşündürmesi, Tinkercad ile tasarımları yapabileceğini düşündürmesi, fende bilmediği alanları keşfettirme, elektriksel konulara dair ilgiyi fark ettirme ve fen alanında deney yapabileceği konusunda cesaretlendirmesi olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin yüzde 25’i STEM uygulamalarının, ileride meslek seçiminde kısmi bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, bunun sebebini seçtiği mesleğe dair ek bilgileri öğrenmesi olarak göstermişlerdir.

*“Boş Zaman İlgisi Olarak Fen” Alt Boyutunu Dair Oluşturulan Görüşme Sorularının Analizi;*

Tablo 6.

*“Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) Eğitimi Fene Yönelik Bakış Açında Herhangi Bir Değişikliğe Sebep Oldu Mu? Neden?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

Tema	Alt Tema	Açıklaması	Kod	Yüzde
Boş zaman ilgisi olarak fen	Evet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daha karmaşık şeyler yapılması</li> <li>Farklı ve karmaşık malzemelerin kullanılması</li> <li>Uygulamalı etkinlik yapılması</li> <li>Konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Daha çok sevdim</li> <li>İlgim arttı</li> <li>Hayatla ilişkili</li> <li>Karmaşık</li> <li>Uygulama</li> </ul>	%83,3
	Kısmen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fene yönelik sevgiyi sadece desteklenmesi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zaten seviyordum</li> </ul>	%16,7

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

Tablo 6'ya göre bulgular, “Boş zaman ilgisi olarak fen” teması kapsamında “Evet” ve “Kısmen” şeklinde iki alt tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin yüzde 83,3’ü STEM uygulamalarının, fene yönelik bakış açılarına olumlu (fene sevgi ve ilginin artması) yönde etkisinin olduğunu söylemiştir. Bunun sebebi olarak öğrenciler tarafından STEM uygulamalarında konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi, uygulamalı etkinlikler yapılması, daha karmaşık şeylerin yapılması, farklı ve daha karmaşık malzemelerin kullanılması olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin yüzde 16,7’si STEM uygulamalarının, fene yönelik bakış açılarını kısmen olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, fene yönelik bakış açılarını (fene sevgi) değiştirmekten ziyade destekleyici nitelikte olduğu yönünde düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 7.

*“Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) Eğitimin Feni Günlük Hayatında Önemli Bir Yere Getirdiğini Düşünüyor Musun? Neden?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

Tema	Alt Tema	Açıklaması	Kod	Yüzde
Boş zaman ilgisi olarak fen	Evet	<ul style="list-style-type: none"> <li>Günlük hayata ilişkin problemlere çözüm bulma ve elektronik cihazlarda arıza giderme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Günlük hayat</li> <li>Elektronik cihaz ve devreler</li> </ul>	% 100
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Günlük hayata ilişkin olup biten hakkında fikir sahibi olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Arıza</li> <li>Fikir sahibi olma</li> </ul>	

Tablo 7'ye göre bulgular, “Boş zaman ilgisi olarak fen” teması kapsamında “Evet” alt teması altında incelenmiştir. Öğrencilerin tamamı STEM uygulamalarının, feni günlük hayatında önemli bir yere getirdiğini belirtmektedir. Buna sebep olarak öğrenciler uygulamaların, elektronik cihazlardaki arızaları gidermelerine yardımcı olduğu, günlük hayata ilişkin olan bitene yönelik fikir sahibi olmalarını sağladığı ve problemlerin çözümü konusunda kendilerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Tablo 8.

*“Eğitim Sürecinde İlginizi Çeken Noktalar Nerelelerdi?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

Tema	Alt Tema	Kod	Yüzde
Boş zaman ilgisi olarak fen	Farklı malzemelerin kullanılması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Akım ve volt ölçer</li> <li>Amperi görmek</li> <li>Sürecin tamamı</li> </ul>	% 25
	3D tasarım yapma	<ul style="list-style-type: none"> <li>3D yazıcı</li> <li>Sürecin tamamı</li> </ul>	% 41,7
	Robotik alanında çalışmalar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Robotik</li> <li>Arduino</li> <li>Fotosel</li> <li>Kodlama</li> <li>Sürecin tamamı</li> </ul>	% 75

Tablo 8'e göre bulgular, “Boş zaman ilgisi olarak fen” teması kapsamında “farklı malzemelerin kullanılması”, “3D tasarım yapma” ve “robotik alanında çalışmalar” isimli üç alt tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin yüzde 25’ i farklı malzemeler kullanmanın, yüzde 41,7’si 3D tasarımın ve yüzde 75’i robotik alanında yapılan çalışmaların ilgilerini çektiğinden bahsetmişlerdir.

*“Fen Dersinden Zevk Alma” Alt Boyutuna Yönelik Oluşturulan Görüşme Sorularının Analizi;*

Tablo 9.

*“Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) Etkinliklerini Yaparken Eğlendin Mi? Neden?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

Tema	Alt Tema	Açıklaması	Kod	Yüzde
Fenden Zevk alma	Evet	<ul style="list-style-type: none"><li>• 3D tasarım yapmak</li><li>• Eğitimin uygulamaya yönelik olması</li><li>• Yeni bilgiler edinmeye olanak sağlaması</li><li>• Robotik alanında çalışmalar içermesi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uygulama</li><li>• Yapmak</li><li>• 3D tasarım</li><li>• Arduino</li><li>• Kod</li><li>• Robotik</li><li>• Yeni bilgi elde etmek</li></ul>	%100

Tablo 9'a göre, bulgular “Fenden zevk alma” teması kapsamında “Evet” alt teması adı altında incelenmiştir. Öğrencilerin tamamı etkinlikler esnasında eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenlerini, yeni bilgiler elde etmeleri, robotik alanında çalışma yapmaları, 3D tasarım yapmaları ve uygulamalı eğitim almaları olarak göstermişlerdir.

*“Bilimsel Tutum Benimseme” Alt Boyutunu Yönelik Oluşturulan Görüşme Sorularının Analizi;*

Tablo 10.

*“Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (STEM) Eğitimi Esnasında Kendi Bir Bilim İnsanı Gibi Hissettin Mi? Neden?” Sorusuna İlişkin Bulgular*

Tema	Alt Tema	Açıklaması	Kod	Yüzde
Bilimsel tutumu benimseme	Evet	<ul style="list-style-type: none"><li>• Problemin belirlenmesi</li><li>• Problemin çözümüne dair araştırma ve uygulama yapması</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Problem belirleme</li><li>• Çözüm bulma</li><li>• Kod yazma</li><li>• Sorun belirleme</li></ul>	%75
	Kısmen	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bilim insanların daha zor ve karmaşık çalışmalar yapması</li><li>• Öğrencilerin daha temel seviyede çalışmalar yapma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Daha zor</li><li>• Daha karmaşık</li><li>• Temel seviye</li></ul>	%25

Tablo 10'a göre bulgular, “Bilimsel tutum benimseme” teması kapsamında “Evet” ve “Kısmen” iki alt teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin yüzde 75'i STEM eğitiminin kendilerini bilim insanı gibi hissettirdiğini belirtmiştir. Bunun sebebinin bilim insanların yaptığı gibi problemleri belirlemeleri ve bu problemlerin çözümüne yönelik araştırma ve uygulamalar yapmaları olarak göstermişlerdir. Öğrencilerin yüzde 25'i ise STEM eğitiminin kendilerini kısmen bilim insanı gibi hissettirdiğinden bahsetmiştir. Buna sebep olarak bilim insanların daha karmaşık ve zor çalışmalar yaparken kendilerinin daha temel seviyede çalışmalar yapmış olmalarını göstermişlerdir.

**Yaratıcılığa Yönelik Bulgular**

Tablo 11.

“Belirlediğiniz Problem Durumuna Yönelik Aklınıza Gelen Olası Tüm Çözüm Yollarını Yazınız.” İfadesine Dair Bulgular

Etkinlikler	Problem durumu	*Konu odaklı (Arduino Kullanarak) Çözümler		Konu Dışı Alternatif Çözümler		
		*Kategori	*Kategori	Kategori	Kategori	Kategori
Seri-Paralel Devreler, Devrelerde Direnç Kullanımı	-Sokaktaki ışıkların sönmesi -Devrenin yanlış veya eksik bağlanması sonucu devrenin bozulması	-Arduinoyla devreyi seriden paralele geçirmek. - Arduino ile devreyi baştan kurmak. -Arduino ile Elektriğin gidip gitmediğini öğrenmek. -Arduino ile LED yakmak. -Arduinoda jumper kablolarla devreler tamir edip pc'ye bağlamak -Arduinonun her bir pinini güç çıkışı olarak atayarak ortak bir toprakta birleştirerek arızada sadece bir lamba söner. -Elektriği kesip arduinoda LED'leri paralel bağlar.		-Belediyeye dilekçe yazmak.	-Kabloları kontrol edebilir. -Ampulleri değiştirir. -Bozuk kabloyu tamir eder.	-Yardım ister -Sabahı bekler -Telefonun ışığını açar.
Devrelerde Akımın Ölçülmesi	-Yüksek akım nedeniyle prizin erimesi -Fazla akımın devre elemanlarını bozması	-Devreden geçen akımı ölçerek uygun direnç koymak. -Arduino devresiyle direnci seri bağlamak -Arduino devresiyle direnç sayısını ayarlamak. -Aynı devreye bağlı daha çok priz takmak -Fotoselle direnci ışığa bağlı duruma getirmek.		-Kaliteli priz kullanmak. -Yüksek akım Geçtiğinde enerjiyi kesen sigorta tak.	-Fazla kabloyla akımı azaltmak.	-Çok ısınınca kapanan mekanizma yapmak.



Tablo 11.  
Devamı

Etkinlikler	Problem durumu	*Konu odaklı (Arduino Kullanarak) Çözümle		Konu Dışı Alternatif Çözümler	
		*Kategori	*Kategori	Kategori	Kategori
Devrelerde Gerilim ve Akım-Gerilim ilişkisi	-Aşırı gerilim sonucu TV'nin yanması -Devrede fazla gerilimden LED patlaması	-Seri dirençler bağlamak -Devreye ne kadar akım gelirse o kadar direnç takarak gerilimi azaltmak -Devreye direnç takarak diğer devre elemanına kalan voltu azaltmak	-Sigortaya arduino devre elemanları ile gerilimi azaltmak	-Eve topraklama bağlamak -Yıldırım başka yöne itecek bir sistem yapmak -Binanın üstüne demir çubuk takmak	-Telefonun flaşını açmak -Jeneratörü çalıştırmak -Elektriği depolayan piller kullanmak
Devrede Potansiyometreyle Parlaklık ayarı	-Karanlıktan korkan kardeş için odadaki ampul parlaklığın ayarlanamaması -Devredeki Işık şiddetinin ayarlama	-Arduino devresinde potansiyometre kullanmak -Devreye güçlü bir direnç takarak loş ampul yakmak -Devreye daha güçlü LED takarak az yanmasını sağlamak	-Kendi robotunu arduino ile yapmak -Robot yapmak	-Daha loş ampul takmak -Telefon ışığını ayarlamak -Kapıyı aralık bırakmak -Perdeleri açmak	-Kardeşinin korkularını yenmesini sağlamak
Fotosel ile Devrelerinin Oluşturulması	-Fazla ışık kullanılması sonucu enerji israfı olması	-Arduino devresiyle fotosel kullanarak ışık yakmak -Potansiyometre kullanmak -Arduino ile belli zamanlarla açılıp kapanan devre yapmak	-Enerji tasarruflu ampul kullanmak -Sensörlü ampuller kullanmak	-Anahtar kullanmak -Lamba sayısını azaltmak	-Bilim insanları yetiştirmek -Halkı bilinçlendirmek -Gelecek nesilleri bilinçlendirmek

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

Tablo 11'e göre bulgular, esneklik alt boyutu bünyesinde incelendiğinde "Problem durumuna yönelik konu dışı alternatif çözüm önerileri getirmek" ve "Problem durumuna yönelik konu odaklı (Arduino) çözüm önerileri getirmek" adlı iki alt tema oluşturulmuştur. Öğrencilerin problemlere yönelik farklı bakış açılarını (kategoriler) yansıtan çözüm önerileri ürettikleri görülmektedir.

*"Akıcılık" Alt Boyutuna Yönelik Oluşturulan Arduino Etkinlik Çalışma Kâğıdının Analizi;*

Tablo 12.

*"Etkinlik Esnasında Karşılaştığınız Sorunları ve Bunların Çözümü İçin Neler Yaptığınızı Yazınız." İfadesine Dair Bulgular*

Karşılaşılan sorun	Geliştirilen çözüm yolları ve sayısı
Devre kurarken Karşılaşılan sorunlar	<p>1. Süreç esnasında bazı devre elemanlarının (direnc, jumper kablo, fotosel (LDR), LED ve Potansiyometre vb...) temassızlığı veya bozukluğunun deneme yolu ile anlaşılması ve hemen sağlam olanları ile değiştirilip devrenin kurulması,</p> <p>2. Sağlam olan ama yanmayan LED'lerin uygun portlara takılıp uygun direnc değerleri hesaplanıp kullanılarak ve devreye gerektiği şekilde seri veya paralel bağlayarak LED'in üzerinden yakacak miktarda akımın geçirilmesi,</p> <p>3. Mikro denetleyici üzerindeki yanlış portlara takılan devre elemanlarının uygulama öncesinde verilen yönergeleri inceleyerek doğru portlara takılması,</p> <p>4. Araştırmacı tarafından hazırlanan yönerge (arduino ön uygulama tanıtım metni) üzerindeki elemanları tanıtan bölüme ve internette araştırarak doğru devre elemanlarının bulunması,</p> <p>5. 3D yazıcıda alınan çıktıların (sokak lambası veya trafik lambası) arduino devlerinin (kablo boyu, LED kalınlığı vb...) boyutlarıyla uyuşmaması sonucu çıktının arduino devresine uygun boyutlara (çıktının kesilmesi, törpülenmesi veya çıktıya ekleme yapılması) getirmek,</p> <p>6. Uzman kişilere veya arkadaşlarına danışılması</p>
Kodlama yaparken Karşılaşılan sorunlar	<p>1. Bilgisayardan mikro denetleyiciye kodların aktarılması esnasında USB kablosu veya mikro denetleyicideki bozuklukların farkına varılması ve sağlam olanları ile değiştirilip kodların aktarılması,</p> <p>2. Yazılan yanlış kodların araştırmacı tarafından verilen tanıtım metinleri yardımıyla fark edilmesi ve doğrularının yazılması,</p> <p>3. Kodlama esnasında sensör değerlerinin yanlış yazılmasının hemen ardından değerlerin kontrol edilerek uygun olanlarının bulunması,</p>

Tablo 12'ye göre öğrenciler, devre kurulumu sürecinde; devrede direncin ve devre elemanlarının yanlış portlara takılması, LED yakılamaması, devre elemanlarında yaşanan teknik sorunlar (temassızlık, bozuk) ve uygun malzeme bulurken ve birleştirirken zorlanması gibi problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Bunlara çözüm olarak öğrenciler, “uzman kişilere veya arkadaşlara danışılması, sağlam olan ama yanmayan LED’lerin uygun portlara takılıp uygun direnç değerleri hesaplanarak ve devreye gerektiği şekilde seri veya paralel bağlayarak LED’in üzerinden yakacak miktarda akımın geçirilmesi, temassızlığın veya bozukluğun deneme yolu ile anlaşılması ve hemen sağlam olanları ile değiştirilip devrenin kurulması, yanlış portlara takılan devre elemanlarının uygulama öncesinde verilen yönergelerin incelenerek doğru portlara takılması, hazırlanan yönerge (Arduino ön uygulama tanıtım metni) üzerindeki devre elemanlarını tanıtan bölüme veya internette araştırarak doğru devre elemanlarının bulunması ve 3D yazıcıdan alınan çıktılarının kesme, törpüleme veya ekleme yaparak Arduino devre elemanlarına uygun hale getirilmesi” cevaplarını vermişlerdir.

Öğrenciler kodlama ve kodların aktarılması sürecinde; LED, potansiyometre, LDR gibi devre elemanlarının yanlış kodlanması ve yazılan kodların robota aktarılmasında yaşanan sorunlar (USB kablosunda sorunlar, mikro denetleyicideki bozukluklar) gibi zorlukların karşısına çıktığını söylemişlerdir. Öğrencilerin bu zorluklara buldukları çözümler, “mikrodenetleyiciye kodların aktarılması esnasında USB kablosu veya mikrodenetleyicideki bozuklukların farkına varılması ve sağlam olanları ile değiştirilip kodların aktarılması, yanlış kodların araştırmacı tarafından verilen tanıtım metinleri yardımıyla fark edilmesi ve doğrularının yazılması, sensör değerlerinin yanlış yazılmasının hemen ardından değerlerinin kontrol edilerek uygun olan değerlerinin bulunması” şeklinde sıralanmıştır.

#### *“Detaylandırma” Alt Boyutuna Yönelik Oluşturulan Arduino Etkinlik Çalışma Kâğıdının Analizi;*

Tablo 13.

#### *“Arduino Çalışma Kâğıdı”nın Detaylandırma Alt Boyutuna Dair İfadelere İlişkin Bulgular*

Etkinliklerde devrelerin kurulması için gerekli minimum malzeme			Öğrencilerin etkinliklerde kullandıkları malzemeler ve oluşturdukları devreler	Yüzde
Etkinlikler	Standart malzeme	Etkinlikte devrenin kurulumu		
Seri-Paralel Devreler,	İki direnç, Arduino UNO kart, jumper kablo ve güç kaynağı	Devre de seri ve paralel yapıları göstermek için iki direncin paralel bağlanması veya iki direncin seri bağlanıp Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması yeterlidir	Öğrenciler kurdukları devrelerde sadece bir paralel veya bir seri devre oluşturmak yerine iki dirençten çok daha fazla direnç ve LED kullanarak karışık devreler kurmuşlardır.	%84,4
Devrelerde Direnç Kullanımı			Etkinliklerde kurulması istenen devreyi kurması (herhangi bir ekstra ekleme yapmamış olması)	%16,6
Devrelerde Akımın Ölçülmesi	Max. üç direnç, bir adet arduino kart, jumper kablo ve güç kaynağı, Multi ölçer	üç veya daha az direnç ile karışık, seri veya paralel bağlanan devrede Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması yeterlidir.	Öğrencilerin devre elemanları üzerinden akımı ölçmeleri için basit seviyede max. üç direnç kullanılan devrelerden ziyade seri ve paralel bağlı birçok (üçten daha fazla) LED ve direnç kullanarak devrelerini zenginleştirmişlerdir.	%100

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

Devrelerde Gerilim ve Akım-Gerilim ilişkisi	Max. üç direnç, max. üç adet LED, Arduino UNO kart, jumper kablo ve güç kaynağı, Multi ölçer	Üç veya daha az direnç ve üç veya daha az LED ile kurulan devrede Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması yeterlidir. Böylece dirençler ve LED'lerdeki akımlar multi ölçer ile ölçülebilir.	Öğrencilerin devre elemanları üzerinden akımı, gerilimi ölçmeleri ve bu ikisi arasındaki bağlantıları ölçmek için temel seviye de devre kurmaktan ziyade devrelerinden seri ve paralel çok sayıda (üçten daha fazla) LED ve direnç (üçten daha fazla) kullanarak devrelerini detaylandırmışlardır.	%100
Elektrik Devrelerinde Potansiyometre ile Parlaklık Ayarı	İki direnç, Arduino kart, jumper kablo, bir Potansiyometre, bir LED ve güç kaynağı	Devrede bir direnç, bir LED ve bir potansiyometre bağlanıp Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması ve kodlanması yeterlidir	Devreyi kurmak için bir potansiyometre ve bir LED yeterliyken öğrenciler bir potansiyometrenin kontrol ettiği paralel bağlı birçok LED kullanmışlardır. Aynı breadboard üzerinde iki potansiyometre kullanılarak farklı iki seri veya paralel bağlanmış birçok LED'in parlaklık kontrolünü yapan devreler oluşturmuştur	%84,4 %16,6
Fotosel ile Devrelerini Oluşturması	İki direnç, bir adet LED, Arduino UNO kart, jumper kablo, Fotosel ve güç kaynağı	Devre de bir direnç, bir LED ve bir fotosel bağlanıp Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması ve kodlanması yeterlidir.	Devreyi kurmak için bir fotosel ve bir adet LED yeterliyken öğrenciler bir fotoselin kontrol ettiği paralel veya seri bağlı birçok LED kullanmışlardır. Öğrenciler oluşturdukları devrelerin LED'lerini Tinkercad programı ile tasarladıkları 3D yazıcıdan bastıkları yapılara (trafik ve sokak lambası) eklemiştir. Aynı Breadboard üzerine farklı fotosellerle devreler kurarak farklı LED'lerin istedikleri ortam ışığında yanmalarını sağlamıştır. Öğrenciler oluşturdukları devrelerin LED'lerini Tinkercad programı ile tasarladıkları 3D yazıcıdan bastıkları yapılara (trafik, sokak lambası vb...) monte etmişlerdir.	%91,77 %8,33

Tablo 13'e göre öğrencilerin yüzde 84,4'ü "Seri-Paralel Devreler, Elektrik Devrelerde Direnç Kullanımı" etkinliğinde kurulması istenen devreye göre daha detaylı (fazla devre elemanı içerek LED, Direnç vb...) devreler kurarken yüzde 16,6'sında kurdukları devrelerde etkinlikte istenen temel devreye göre bir farklılık rastlanmamıştır. Öğrencilerin yüzde 100'ü "Elektrik Devrelerinde Akımın Ölçülmesi" ve "Elektrik Devrelerinde Gerilim ve Akım-Gerilim ilişkisi" etkinliğinde kurulması istenen devreye göre daha detaylı (fazla devre elemanı içerek LED, Direnç vb...) devreler kurmuştur. "Elektrik Devrelerinde Potansiyometre ile Parlaklık Ayarı" etkinliğinde öğrencilerin yüzde 84,4'ü kurulması beklenen devreye göre daha fazla eleman içeren karmaşık devreler oluştururken yüzde 16,6'sı devrelerini daha da zenginleştirerek breadboard

üzerinde iki farklı devre kurmuştur. “Fotosel ile Elektrik Devrelerinin Oluşturulması” etkinliğinde öğrencilerin yüzde 91,77’si istenen devreye nazaran fazla eleman içeren karmaşık devreler kurarken yüzde 8,33’ü bunu daha da geliştirerek breadboard üzerinde kompleks iki farklı devre oluşturmuştur. Buna ek olarak “Fotosel ile Elektrik Devrelerinin Oluşturulması” etkinliğinde öğrenciler ihtiyaçlarına veya isteklerine göre 3D yazıcılardan aldıkları çıktılarını (trafik ve sokak lambası) devrelerine eklemişlerdir.

“Özgünlük” Alt Boyutuna Yönelik Arduino Etkinlik Çalışma Kâğıdının Analizi;

Tablo 14.

“Arduino Çalışma Kâğıdı’nın Özgünlük Alt Boyutuna İlişkin İfadelere Dair Bulgular

Etkinlik	Etkinlikte kurulması yeterli devre	Öğrencilerin oluşturdukları devreler
Seri-Paralel Devreler,	Devre de seri ve paralel yapıları göstermek için iki direncin paralel bağlanması veya iki direncin seri bağlanıp Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması yeterlidir.	Öğrencilerin büyük çoğunluğu basit bir paralel veya bir seri devre oluşturmak yerine çok daha fazla devre elemanlarını (LED, direnç, jumper kablo) kullanarak benzer karmaşık devreler oluşturmuştur.
Devrelerde Direnç Kullanımı	Üç veya daha az direnç ile karışık, seri veya paralel bağlanan devrede Jumper kablolarla Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması yeterlidir.	Öğrenciler çok daha fazla devre elemanlarını (LED, direnç, jumper kablo vb...) kullanarak benzer karmaşık devreler kurmuştur.
Devrelerinde Akımın Ölçülmesi	Üç veya daha az direnç ve üç veya daha az LED ile kurulan devrede Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması yeterlidir.	Öğrenciler bir potansiyometrenin kontrol ettiği birçok devre elemanını içeren benzer devre kurmuştur.
Devrelerinde Gerilim ve Akım-Gerilim ilişkisi	Devre de bir direnç, bir LED ve bir potansiyometre bağlanıp Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması ve kodlanması yeterlidir	Öğrenciler bir fotoselin kontrol ettiği birçok devre elemanını içeren benzer devre kurmuştur. 3D yazıcıdan sokak ve trafik lambası vb... çıktısı alınarak devrede kullanılmıştır.
Elektrik Devrelerinde Potansiyometre ile Parlaklık Ayarı	Devre de bir direnç, bir LED ve bir fotosel bağlanıp Jumper kablo kullanarak Arduino kart üzerindeki ilgili pinlerden güç alınması ve kodlanması yeterlidir.	
Fotosel ile Devrelerinin Oluşturulma		

Tablo 14'e göre, etkinliklerde kurmaları gereken devrelere göre daha karmaşık devreler (fazla devre elemanı ve seri/paralel yapılar içeren) kurmalarına ve “Fotosel ile Devrelerinin Oluşturulma” etkinliğinde 3D yazıcıdan farklı özelliklerde sokak lambası veya trafik lambası çıktısı almalarına rağmen aldıkları çıktı ve devrelerin birbirleri ile benzer noktalarının çok olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA

### Tutuma Dair Tartışma

Öğrenciler STEM alanında faaliyet gösteren insanların, çoğunlukla günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin teknolojiyi etkin bir biçimde kullanarak karmaşık uygulamalar yaptıklarından söz etmiştir. Bu çalışmada; kod yazma, 3D tasarım yapma, deneyler yapma, icat yapabilme ve robot tasarlama gibi

yaptıkları faaliyetlerin ileride bir STEM alanında -özellikle fen alanında- kariyer sahibi olmaları konusunda kendilerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmanın, önceden belirledikleri kariyer alanlarına dair yeni bilgiler edinme konusunda kendilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir (Tablo 4 ve 5). Araştırma sonuçlarında, STEM eğitiminin öğrencilerin gelecekte mühendislik alanında bir kariyere olumlu bakmalarına olanak verdiği (Ju-Won & Younk, 2017), özel yetenekli öğrencilere verilen STEM temelli robotik uygulamaların, öğrencilerin ilerideki mesleklerini belirleme konusunda etkili olduğu (Holmoquist, 2014), STEM uygulamalarının, öğrencilerin seçmek istedikleri mesleği tanımlarını sağladığı, mesleki düşüncelerini geliştirdiği ve olumlu etki yaptığı (Şahin ve Yıldırım, 2020) belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, bahsedilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrenciler bu eğitimin teorik bilgidan daha çok uygulamalı olması, fene yönelik detaylı bilgiler içermesi ve süreç boyunca daha karmaşık materyallerin (3D yazıcı, akım ve volt ölçer, arduino, fotosel) kullanılması gibi faktörlerden dolayı fene yönelik bakış açılarını geliştirdiğini belirtmiştir (Tablo 6, 7 ve 8). Araştırma sonuçlarında, STEM uygulamalarını özel yetenekli öğrencilerin hem uygulamalı hem de teknoloji ile bütünleşik bir şekilde görmeleri onların fene olan bakış açılarını da olumlu açıdan değiştirdiği, öğrenciler etraflarında olan olaylara daha detaylı bakabildiklerini ve olanlar hakkında fazla fikir sahibi olduklarını (Özçelik & Akgündüz, 2017), özel yetenekli öğrencilerin STEM uygulamaları ile fenin gerçek yaşamla ilişkili olduğu görüşünün benimsendiğini (Şen, 2018) ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar bahsedilen araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bilim insanları ile benzer şekilde öncelikle mevcut problemi belirlediklerini, bu probleme ilişkin çözüm yolları araştırdıklarını ve çözüme yönelik uygulamalar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Böylelikle bilim insanları kendilerinden biraz daha karmaşık uygulamalar yaptıklarını söylemekle birlikte kendilerinin de tıpkı onlar gibi çalıştıklarını ve kendilerini bilim insanı gibi hissettiklerini belirtmişlerdir (Tablo 10).

Öğrencilerin verilen eğitimin uygulamalı olması, robotik alanında çalışmalar (arduino vb...) içermesi, yeni bilgiler edinmeye olanak sağlaması ve 3D tasarım gibi teknolojinin kullanımına yönelik olmasından dolayı fen dersinden zevk aldıklarını söylemişlerdir (Tablo 9). Önceki araştırmaların sonuçlarında, STEM uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin fene karşı ilgilerini arttırdığı ve feni daha çok sevmelerini sağladığı (Jeanpierre & Njuguna, 2014), STEM etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerin fenden daha çok keyif almalarına etkisinin olduğu (Barış & Ecevit, 2019), destek eğitim odalarında eğitim alan özel yetenekli öğrenciler için STEM'e dayalı materyaller geliştirilerek yapılan uygulamalar esnasında öğrencilerin feni de içeren çalışmalardan oldukça keyif aldıkları (Kalkan & Eroğlu, 2017), okul temelli bir STEM programına katılan özel yetenekli öğrencilerin memnuniyet duydukları ve genel olarak da fene dair ilgililerinin arttığı (Ihrig vd., 2018) belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla literatürdeki çalışmaların (Barış & Ecevit, 2019; Ihrig vd., 2018; Jeanpierre & Njuguna, 2014; Kalkan & Eroğlu, 2017) sonuçları birbirlerini desteklemektedir.

## **Yaratıcılığa Dair Tartışma**

Öğrencilerin uygulama süresince etkinliklerde verilen problem durumlarının çözümüne ilişkin farklı bakış açıları içeren birçok çözüm önerisi getirdiği görülmüştür (Tablo 11). Önceki araştırmaların sonucunda, STEM uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirerek aktiviteleri farklı şekillerde yeniden tasarlayabildikleri (Özçelik & Akgündüz, 2017) belirlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, bahsedilen araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Öğrenciler etkinlik esnasında devrelerini hem kurarken hem de kodlarken bazı problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Ancak bu zorluklara ilişkin çok sayıda çözümler geliştirmiştir (Tablo 12). Önceki araştırmalarda, Workshoplarda robotik setleri kullanarak oluşturdukları fen bilgisi programının ilköğretim seviyesindeki özel yetenekli öğrencilerin etkinliklerde karşılaştıkları problemlerin çözümüne yönelik farklı bakış açıları yansıtan çok sayıda fikirler ve tasarımlar yaptıkları (Jagust vd., 2017), özel yetenekli öğrencilerin büyük kısmının karşılaştıkları problem durumlarını yılmadan, kararlı bir şekilde çözmeye çalıştıkları, problemler karşısında çok sayıda çözüm odaklı düşünceler geliştirebildikleri (Kırkan, 2018) saptanmıştır. Araştırmanın bu sonucu, bahsedilen araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. İlk etkinlikte öğrencilerin büyük bir kısmı, diğer etkinliklerde ise tamamı kurmaları istenen devrelerden daha fazla devre elemanı içeren kompleks devreler kurmuştur. Bununla birlikte öğrenciler, Fotosel ile elektrik devresi oluşturma etkinliğinde 3D yazıcıdan aldıkları çıktıkları devrelerine entegre ederek daha detaylı devreler kurmuştur (Tablo 13). Öğrenciler birbirleri ile benzer devreler kurarken 3D yazıcıdan aldıkları sokak ve trafik lambası çıktılarının birbirleri ile benzerlik gösterdiği anlaşılmıştır (Tablo 14).

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Paralel müfredatlar modeline göre farklılaştırılmış STEM uygulamalarının; özel yetenekli öğrencilerin tutumları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda paralel müfredatlar modeline göre farklılaştırılmış STEM uygulamalarının, öğrencilerin fene yönelik tutumlarını olumlu etkilediği saptanmıştır. STEM uygulamalarının öğrencilerin kendilerini bilim insanı gibi hissettirdiği, fene dair bakış açılarının geliştirdiği, ilerideki meslek seçimlerini etkilediği, günlük hayatlarında çevrelerinde olan olaylar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını ve fenden keyif almalarını sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca STEM uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılığı üzerinde genel anlamda olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ışığında araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır;

STEM müfredatının teorik bilgilerin öğrencilere direkt verilmesinden ziyade uygulamaya daha çok yer vermesinden ötürü araştırmacı, zamanı daha verimli kullanabilmesi açısından yardımcı eğitmen bulundurması yararlıdır.

STEM eğitimi kapsamında robotik uygulamaları yapacak araştırmacıların uygulamaya başlamadan önce öğrencilere ön uygulama kapsamında robotik malzemelerini tanıtmaları ve örnek bir etkinlik yaptırmaları elzemdir. Öğrencilerin ön uygulama ile robotik malzemelerine dair deneyimi olması araştırmanın uygulama esnasının daha verimli geçmesini sağlayacaktır.

Araştırmacı eğer STEM eğitimi kapsamında robotik uygulamalarını içeren bir program geliştirip uygulama yapmak isterse akademik bilgileri kazanması ve bu alana

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

özgü bilgilerin öğrencilere nasıl aktaracağına ilişkin çeşitli eğitimlere katılması gerekebilir.

**Çatışma Beyanı:** Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmacılar, literatür taraması, verilerin analizi ve yorumlanması, makale yazımı ve eleştirel bakış açısıyla denetlenmesi dahil tüm aşamalarına katkı sağlamıştır.

**Teşekkür:** İstanbul Üniversitesi Bilimsel araştırma birimi bu çalışmayı 53244 nolu proje ile desteklemiştir

## KAYNAKLAR

- Akar, İ., & Uluman, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencileri doğru aday gösterme durumları, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 199-212.
- Akarsu, F. (2004). "Üstün yetenekliler". Çocuk Vakfı.
- Al-Srouf, N. H., & Al-Oweidi, N., M. (2016). Self-concept among gifted and non-gifted students and its relationship with gender variable in a jordanian sample, *International Journal of Educational Sciences*, 12(1), 50-56. <https://doi.org/10.1080/09751122.2016.11890412>
- Altıntaş, E., & Özdemir, A. Ş. (2013). Üstün yetenekli öğrencilere genel bir bakış: Öğretmen değerlendirmesi, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(7), 3-12.
- Bariş, N., & Ecevit, T. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde stem uygulamaları, *Necatibey Eğitim Fakültesi, Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 217-233. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.529898>
- Bernstein, R., R. (2015). Arts and crafts as adjuncts to stem education to foster creativity in gifted and talented students, *Asia Pacific Educational Review*, 16(2), 203–212. DOI 10.1007/s12564-015-9362-0
- Bircan, M. A., & Köksal, Ç. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin stem tutumlarının ve STEM kariyer ilgilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(1), 16-32.
- Bui, A., Craig, S. G., & Imberman, S. A. (2011). Is gifted education a bright idea? assessing the impact of gifted and talented programs on achievement, *National Bureau of Economic Research*, 17089, 1-32. DOI 10.3386/w17089
- Ceylan, Ö., Ermiş, G., & Yıldız, G. (2018, 1-2-3 Kasım). *Özel yetenekli öğrencilerin bilim, teknoloji, mühendislik, matematik (STEM) eğitimine yönelik tutumları*, [Bildiri Sunumu]. International Congress on Gifted and Talented Education, Malatya, Türkiye.
- Creswell, J. W. (2014), *Research deisgn; Qualitative, quantative and mixed methods approaches*, SAGE Publications.
- Eilam, B. (2011). Gifted İsrail students' perceptions of teachers' desired characteristics: A case of cultural orientation, *Roeper Review*, 33(2), 86-96. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554156>
- Fraser, B., J. (1981). *TOSRA (test of science-related attitudes)*. Australian Council for Educational Research.



- Holmoquist, S. (2014). *A multi-casestudy of student interactions with educational robots and impact on science, technology, engineering, andmath (stem) learning and attitudes* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Florida.
- Ihrig, L. M., Lane, E. L., Mahatmya, D., & Assouline, S. G. (2018). STEM excellence and leadership program: Increasing the level of stem challenge and engagement for high-achieving students in economically disadvantaged rural communities. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 24-42. <https://doi.org/10.1177/0162353217745158>
- Jagust, T. Cvetkovic, J. Krzic A., S., & Sersic, D. (2017, 30 August). *Using robotics to foster creativity in early gifted education* [Conference Presentation]. International Conference on Robotics and Education, Sofia, Bulgaria.
- Jeanpierre, B., & Njuguna, R., H. (2014). Exploring the science attitudes of urban diverse gifted middle school students, *Creative Education*, 5(16), 1492-1496. doi: 10.4236/ce.2014.516166.
- Kalkan, Ç., & Eroğlu, S. (2017). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrenciler için stem materyallerine dayalı örnek etkinliklerin tasarlanması, *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 36-46.
- Ju-Wong, K., & Younk, Y. N. (2017). The impact of engineering design based stem research experience on gifted students' creative engineering problem solving propensity and attitudes toward engineering, *Journal of the Korean Association for Science Education*, 37(4), 710-730. <https://doi.org/10.14697/jkase.2017.37.4.719>
- Kaplan, S. N. (2009). The grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. *Systems & models for developing programs for the gifted and talented. mansfield center*. Creative Learning Press.
- Kaya, G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 115-122.
- Kırkan, B. (2018). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi (Tez No. 526778) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- McClusky, K. W. (2017). Identification of the gifted redefined with ethics and equity in mind, *Roeper Institute*, 39, 195-198. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318999>
- Merriam, S., B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. JosseyBass.
- Meador, K., S. (2003). Thinking creatively about science suggestions for primary teachers, *Gifted Child Today*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.4219/gct-2003-93>
- Ogurlu Ü., & Yaman Y., (2013). "Guidance needs of gifted and talented children's parents", *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 3(2), 81-94.
- Öğütülmüş, K. ve Sarı, H. (2014). Bilim ve sanat merkezlerindeki karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 254-265.
- Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı stem eğitiminin değerlendirilmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(12), 334-351. <https://doi.org/10.24315/trkefd.331579>
- Palmer, S. (2009). *The parallel curriculum model*. Individual Research.

Tiryaki, A., Yaman, Y. & Çakıroğlu, Ö. Özel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir çalışma.

- Pekbay, C. (2017). Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri (Tez No. 454935) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Policastro, E., & Gardner, H. (1999). "From case studies to robust generalization: An approach to the study of creativity." *Handbook of creativity*. Cambridge University.
- Roberts, A. (2012). A justification for stem education. *Technology and Engineering Teacher*, 71(8), 1-5.
- Robinson, A., Shore, B., & Enerson, D., L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*, Prufrock Press and the National Association for Gifted.
- Sekowski, A., & Łubianka, B. (2014). Education of gifted students—an axiological perspective, *Gifted Education International*, 30(1), 58–73. <https://doi.org/10.1177/0261429413480423>
- Steenbergen-Hu, S., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). Gifted identification and the role of gifted education: A commentary on "evaluating the gifted program of an urban school district using a modified regression discontinuity design", *Journal of Advanced Academics*, 27(2), 99–108. <https://doi.org/10.1177/1932202X16643836>
- Şahin, E., & Yildirim, B. (2020). Determination of the effects of stem education approach on career choices of gifted and talented students. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 1-13. <http://mojes.um.edu.my/EISSN:2289-3024>
- Şen, C. (2018). Mühendislik tasarımı odaklı bütünleşik stem etkinliklerinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kullandığı beceriler (Tez No. 534533) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tirhi, K. (2017). Teacher education is the key to changing the identification and teaching of the gifted, *The Roeper Institute*, 39, 210–212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Tomlinson, C., Kaplan, S., Renzulli, J., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. National Association for Gifted Children.
- VanTassel-Baska, J. (2009). *The integrated curriculum model. Systems and models for developing programs for the gifted & talented*. Creative Learning Press.
- Vogelaar, B., & Resing, W., C., M. (2017). Changes over time and transfer of analogy problem solving of gifted and non-gifted children in a dynamic testing setting, *Educational Psychology*, 38(7), 898-913. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1409886>
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi, *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2), 28-40.

## Extended Abstract

### Problem

Learning abilities of gifted students differ from other students. Education programs applied to them should be different as they learn new and mixed information much faster. It is imperative that it covers skills such as creative thinking and critical thinking, while differentiating curricula for gifted students. High-level thinking skills,

such as creative thinking, allow gifted students to identify, observe, hypothesis, experiment, draw conclusions, analyze, generalize and apply the knowledge and necessary skills to other problems in their daily life. Studies are carried out to raise creative individuals by adding engineering skills to differentiated science teaching. STEM is one of the leading innovations in science and technology education. STEM education, need to be differentiated according to the needs and characteristics of gifted students. One of these differentiation models is the parallel curriculum model. Problem of research was decided as; Determining the effect of STEM applications differentiated according to the parallel curriculum model in 7th grade on the attitudes and creativity of gifted students in the electricity unit of Science.

What are the effects of STEM applications differentiated on the basis of the parallel curriculum according to the gifted 7th grade students in the context of students' attitudes towards science?

What are the effects of STEM applications differentiated on the basis of the parallel curriculum according to the gifted 7th grade students in the context of students' creativity?

## **Method**

This research has been built on the basis of a case study, which is one of the designs of qualitative research method. In this qualitative research form, data is collected through observation, document analysis or interviews. The participants of the research is 7th grade gifted students in Istanbul Chamber of Commerce BİLSEM in 2017-2018 academic year. Twelve gifted students participated in the research. Research was carried out in "Electricity" unit.

## **Findings**

Students expressed their opinions about the fact that people operating in the field of STEM effectively use the technology for the solution of the problems encountered in daily life and make complex applications. In this study; the students stated that their activities such as code writing, 3D design, experiments, inventing, and robot design had a positive impact on their future career in a STEM –science- field. Students stated that this training positively influenced their perspectives on science due to factors such as being more applied than theoretical knowledge, containing detailed information about science and using more complex materials throughout the process. They mentioned that thanks to this training they could find solutions to the problems they faced at every moment of daily life, they could look at the events around them in more detail and they had more ideas about what happened. They stated that, like scientists, they first identified the current problem, researched solutions for this problem and developed applications for its solution. They stated that even if the scientists performed some more complicated applications than themselves, they worked just like the mand felt like scientists. They said that they enjoyed the science lesson because the education provided was practical, it was included studies in the field of robotics, it provides new information and enables the use of technology. It has been observed that the students brought many solution suggestions including different perspectives on the solution of problem situations given in the activities during the application.

Tiryaki, A., Yaman, Y. & akıroğlu, . zel yeteneklilerde STEM uygulamaları: Tutum ve yaratıcılık üzerine nitel bir alışma.

The students stated that they encountered some problems both in building and coding their circuits during the activity. However, they have developed numerous solutions to these challenges. Thus, it was concluded that STEM applications differentiated according to the parallel curriculum model increased the fluency skills of the students from the sub-dimensions of Torrance creative thinking test. In first activity, a large number of students, and in other activities, all of the students established circuits containing more circuit elements than the circuits they were asked to establish, more detailed circuits by adding the outputs they receive from the 3D printer (Electric Circuit Creation activity with photocell).It was understood that circuits created by the students and the street and lamp outputs they received from the 3D printer were similar to each other. It can be said that STEM applications differentiated according to the parallel curriculum model do not have a great effect on students regarding the originality dimension which is sub-dimension of Torrance creative thinking test.

### **Recommendations**

STEM applications differentiated according to parallel curriculum model were compared with the research-based learning model. This approach can be compared with different teaching approaches.

Researchers who will perform robotic applications within the scope of STEM education should introduce the robotic materials to the students and have a sample activity before the application.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma doktora tezinden tretilmiştir. Bu yüzden makale ile ilgili etik kurulu belgesi, 21.12.2017 tarihli 310902 sayılı İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanlığı'ndan alınmıştır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.856840

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACILIK 5E MODELİ DERS PLANLARINDA YÖNTEM TERCİHLERİ VE MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖZ DEĞERLENDİRMELERİ<sup>1</sup>

## METHOD PREFERENCES IN THEIR LESSON PLANS BASED ON THE CONSTRUCTIVIST 5E MODEL AND THEIR SELF-EVALUATIONS REGARDING THEIR MICRO TEACHING PRACTICES OF PROSPECTIVE TEACHERS IN SOCIAL STUDIES TEACHER TRAINING PROGRAMME

**Elif TORUN**

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye  
eliftorun0325@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3013-3691

Başvuru Tarihi: 08.01.2021 Yayına Kabul Tarihi: 19.04.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Torun, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-54. Doi: 10.33418/ataunikkefd.856840

## Öz

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeline göre hazırladığı ders planlarında kullanmayı tercih ettikleri yöntem/teknikleri belirlemek ve mikro öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirmelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders planları analiz edilmiş ve mikro öğretim uygulaması sonrası öz değerlendirmeleri alınmıştır. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında yapılmıştır. Çalışma, 26'sı kadın 12'si erkek olmak üzere 38 üçüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Çalışmada amaca yönelik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri II" dersi kapsamında hazırladıkları yapılandırmacılık 5E modeline dayalı ders planları nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Öz değerlendirme formu hazırlanırken, değerlendirmede dikkat edilecek hususlar alan uzmanı ile birlikte belirlenerek formun kapsam geçerliliği artırılmış, sonrasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşüne

<sup>1</sup> Bu çalışma Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş halidir.

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

sunularak forma nihai şekli verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirmeleri ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında en çok tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin; oyun, işbirlikli öğrenme, metafor, drama, zihin haritası ile bilgisayar destekli yöntem ve teknikler olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders planlarında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere daha sık yer verdiği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirme formları incelendiğinde mikro öğretim öncesi, heyecan, korku kodları ön plana çıkarken, mikro öğretim esnasında heyecan, rahat, mikro öğretim sonunda, rahat, mutlu kodlarının ön plana çıktığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerinde beğendikleri yanların sınıf hakimiyeti, özgüven; beğenmedikleri veya değiştirmek istedikleri yanların ise dil anlatım, etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Bulgulardan yola çıkarak Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zengin bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olduğu ve kendilerine dair gerçekçi değerlendirmelerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** 5E Modeli, Mikro Öğretim, Öz Değerlendirme, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı

## Abstract

The current study aimed to determine the methods and techniques preferred by prospective teachers of social studies teacher training program in their lesson plans based on the constructivist 5E model and to explore their self-evaluations regarding the micro teaching practice. In this regard, the study analyzed social studies teacher training program prospective teachers' lesson plans and their self-evaluations after the micro teaching practices. The study was conducted with 38 third grader prospective teachers, 26 of whom were female and 12 were male, in the spring semester of the 2018-2019 academic year; they were selected through purposeful sampling method. The study used document analysis method, among the qualitative research methods, in analyzing social studies teacher training prospective teachers' lesson plans prepared using the constructivist 5E model within the scope of "Methodology II" course. The points in the self-evaluation forms were determined by consulting expert opinions, which increased the content validity of the form, and the form was finalized after consulting social studies teacher training prospective teachers' opinions. The study used content analysis in analyzing prospective teachers' self-evaluations. The findings showed that the most preferred methods and techniques of prospective teachers in the lesson plans they prepared using the constructivist 5E model included games, collaborative learning activities, metaphors, drama, mind maps, and computer-assisted methods and techniques. Additionally, it was found that social studies teacher training prospective teachers used student-centered methods and techniques more frequently in their lesson plans. Besides, in the self-evaluation forms, it was seen that participants mentioned their excitement and fear before the micro teaching practice, their excitement and ease during the micro teaching practice while they felt relieved and happy after the micro teaching practice. The findings also showed that the aspects that prospective teachers in social studies teacher training program liked were classroom dominance and self-confidence, while the aspects that they did not like or wanted to change were language expressions and activities. On the basis of these findings, it was concluded that social studies teacher candidates had a rich method and technical knowledge and made realistic evaluations about themselves.

**Keywords:** 5E Model, Micro Teaching, Self-evaluation, Social Studies Teacher Training Program, Prospective Teachers

## GİRİŞ

19. yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler bireyden beklenen özelliklerin değişmesini de beraberinde getirmiştir. Bireyin sahip olması beklenen özelliklerin kendiliğinden ortaya çıkması elbette beklenemez. Bu bağlamda sosyal bir varlık olan bireyin topluma kazandırılması, çağa uygun olarak kendinden beklenen niteliklerle donatılması ve toplumla uyum içinde hayatını sürdürmesindeki en önemli görev aileden sonra okula düşmektedir. Çünkü birey, okul vasıtasıyla hayatında önemli olan bilgi ve becerileri kazanmakta ve yaşamını şekillendirmektedir. Okullar bu görevi yerine getirirken temel bir felsefeden hareket eder ve çeşitli araçları işe

koşar. Bu araçlardan biri de öğretmenlerdir. Bulduğumuz zaman diliminde benimsenen temel felsefenin yapılandırmacılık olduğu için de öğretmenlerin bu yaklaşımla derslerine yön vermeleri beklenmektedir. Bu bağlamda sistemleştirilmesi Dewey'e düşünsel temelleri ise kimilerine göre Piaget'e dayandırılan yapılandırmacılık yaklaşımı (Doolittle ve Camp, 1999) 2005 itibarıyla ülkemizde de öğretim programlarına yansıtılmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımı bireyin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için bilgiyi deneyimleyip duyumsaması gerektiği fikrini savunur. Başlangıçta epistemolojik görüş olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık Bruner, Vygotsky, Piaget, Ausabel ve Dewey ile eğitim alanında öğrenme kuramı olarak yerini almıştır (Açıkgöz, 2005, Fosnot ve Perry, 2007, Polat ve Baş, 2012). Yapılandırmacılık yaklaşımı, bilginin ancak bireyler tarafından aktif biçimde oluşturulduğunu savunur ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini ifade eder. Bu yaklaşımda bireylerin bilgiyi bireysel olarak oluşturduğu ve kendi anlamlandırmalarıyla öğrenebileceği ifade edilir (Olssen, 1996; Drisscoll, 2000; Saban; 2004; Akınoğlu, 2004). Bu bağlamda yapılandırmacılık yaklaşımıyla problem çözme yeteneği gelişmiş, üst düzey düşünme becerilerine sahip araştıran ve sorgulayan birey özellikleri önem kazanmıştır (Erdem ve Demirel, 2002). Ayrıca ezberden uzak, kendi bilgisini bireysel çabasıyla ortaya çıkaracak kişi profiline sahip olmak ön plana çıkmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı farklı öğretim modellerini barındırmaktadır. Bu modellerden en kullanılanlarından biri de yapılandırmacılık 5E modelidir (Keser, 2003; Wilder ve Shuttleworth, 2005). Yapılandırmacı yaklaşım modellerinden yapılandırmacılık 5E modeli ismini İngilizce baş harflerinden almakta ve beş aşamadan oluşmaktadır (Smerdon vd. 1999; Özmen, 2004; Aydoğmuş, 2008, Ayaz, 2015). Yapılandırmacı 5E modeli basamaklarının içerikleri Şekil 1'de sunulmuştur:

<b>Giriş (Engage)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Bu basamak “Haberdar etme, Gütüleme, Dikkat Çekme” olmak üzere kendi içinde üç aşamaya ayrılır. Bu aşama öğrencilerin konuya başlamadan önce ne bildiklerini fark ettirme ne öğreneceklerine dikkat çekme ve öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirme aşamasıdır.</li></ul>
<b>Keşfetme (Explore)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Bu basamak öğretmen geri çekilerek öğrencilerin çeşitli etkinlik ve materyallerle konuyu tartışmalarını, keşfetmelerini izler. Öğrenciler tamamen serbesttir, öğretmen bu aşamada gözlemcidir.</li></ul>
<b>Açıklama (Explain)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Bu basamakta öğretmen daha aktif hale gelerek yanlış bilinen, kavram yanılgısında bulunulan durumları düzeltmek için etkinlik ve materyaller kullanır. Doğrudan tanım verilmesi tasvip edilmemekle birlikte öğretmen konuyla ilgili açıklamalarda bulunabilir. Öğrencinin geçirdiği süreçlerden çıkarım yaparak bilgiye ulaşması desteklenir.</li></ul>
<b>Derinleştirme (Elaborate)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Öğrencinin yeni edindiği bilgiyi birçok duruma uyarlayarak genellemelere ulaşması ve bilgisini derinleştirme teşvik edilir.</li></ul>
<b>Değerlendirme (Evaluate)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Geçirilen süreçlerden edinilen kazanımların gösterildiği aşamadır. Bu süreçle birlikte öğrencilerin düşünce ve konuya yaklaşımlarını değiştirmesi beklenir (Smerdon vd. 1999; Özmen, 2004; Aydoğmuş, 2008, Ayaz, 2015).</li></ul>

Şekil 1. Yapılandırmacı 5E Modeli Basamakları

Türkiye’de “5E Modeli” konusunda yapılmış çok sayıda çalışma mevcuttur. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Akaydın ve Kaya 2018; Aydın Çolak, 2019; Ayvaci ve Bakırcı, 2012; Bıyıklı ve Yağcı 2014; Bilgin vd. 2013; Çeliksoy, 2017; Duman ve

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

Şeyihoğlu, 2018; Feyzioğlu ve Ergin 2011; Feyzioğlu ve Demirci, 2013; Gül, 2011; Hırça, 2008; Işık Mercan, 2012; İltar ve Ünal, 2014; İşcan, 2014; Kızılabdullah, 2008; Kolomuç, 2009; Okumuşlar 2007; Özsevgeç, 2007; Öztürk, 2008; Polat ve Baş 2012; Saraç, 2017, Saraç ve Bayraktar, 2017; Tekbıyık, 2010; Torun ve Pirci 2020; Ural Keleş, 2009; Yalçın ve Bayrakçeken, 2010; Yıldız, 2008. Bu çalışmalarda genel olarak 5E modelinin akademik başarıya, tutuma, bilimsel süreç becerilerine, kalıcılığa, motivasyona, eleştirel düşünmeye etkisi incelenmiş öğrenci ve öğretmenlerden görüş alınmıştır.

Birçok çalışmada yapılandırmacılık 5E modelinin buluş yoluyla öğrenmeden araştırma incelemeye dramadan zihin haritasına kadar birçok farklı strateji, yöntem ve tekniğin kullanılabilmesi vurgulanmıştır (Duman ve Şeyihoğlu, 2018; Özsevgeç, 2007; Şahin ve Çepni 2012; Tiryaki, 2009). Yapılandırmacı 5E modeli disiplinler arası öğrenmeyi destekleyen, öğrenme sürecinde bireyi aktif kılarak öğrenme sorumluluğuyla bilgi ve becerileri kazanmanın yolunu açan araştırma, sorgulama, problem çözme temelli bir modeldir (Ayaz, 2015; Boddy vd. 2003; Campbell, 2006; Çepni, 2005; Smerdon vd. 1999;). Ayrıca yapılandırmacı 5E modeli bilimsel süreç basamaklarını barındırması ve problem çözme becerilerine vurgu yaparak eğitim programında vurgulanan gerçek yaşam becerileriyle ilişkili araştırma ve uygulamaya dayalı öğrenme sürecinin şekillenmesi adına öğretmenlere fırsat sunar (Eisenkraft, 2003; Öztürk, 2008). Bu modelde bilginin zihinde yığılması için değil sorunları çözmek üzere yaşamda kullanılması gerektiği vurgulanır (Şentürk, 2010). Bu model ne bildiğini fark etme, bilinmeyen unsurları keşfetme, bilgileri sınıflandırıp ilgili alanlara uygulamanın yolunu açar (Bybee, 1997). Yapılan çalışmalar yapılandırmacılık 5E modelinin bilişsel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur (Anagün, 2009; Bıyıklı ve Yağcı, 2014; Buntod vd. 2010; Önal, 2008; Özaydın, 2010; Özsevgeç, 2007; Öztürk, 2008; Sevinç, 2008; Turpin ve Cage, 2004;). İş birliği yöntemiyle pekiştirilen yapılandırmacılık 5E modelinin akademik başarı, bilgi beceri ve tutum üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu yapılan birçok çalışma ile desteklenmiştir (Becker ve Mousiniyet, 2004; Bıyıklı ve Yağcı, 2014; Bilgin ve Geban, 2004; Çelebi, 2006; Kuş ve Karatekin, 2009; Meral ve Şimşek, 2014; Nakipoğlu, 2001; Oral, 2000). Ayrıca Saraç (2017) yaptığı meta analiz çalışmasında yapılandırmacılık 5E modelinin sosyal bilimlerde diğer derslere kıyasla daha kalıcı bilgiler sağladığı ve daha etkili olduğunu vurgulamıştır.

Birçok çalışmada öğretmenlerin değişime direnç gösterdiği ve yeni yöntem ve teknikleri derslerine uygulayamadıkları paylaşılmıştır (Altunçekiç, 2007; Başkan vd. 2007; Bıyıklı ve Yağcı, 2014; Bozdoğan ve Özaydın, 2010). Bu bağlamda öğretmenlerden beklenen niteliklerin henüz hizmet öncesinde kazanılmış ve benimsenmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık öğretmenlerin henüz hizmet öncesinde yeniliklerle karşılaştırılıp bu yenilikleri derslerine uygulamaları istenerek hem mesleğe başlamadan önceki yöntem ve teknikleri tecrübe etmeleri hem de içselleştirmeleri önerilmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının aldığı eğitimi planlayıp uygulama becerileri ve süreç esnasında yaşadıkları durumlarla ilgili alandan dönüt olarak sürecin geliştirilmesi, iyileştirilmesi veya değiştirilmesi sağlanabilir.

Literatürde öğretmen adaylarının uygulama yapabilecekleri imkanların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Duman ve Şeyihoğlu, 2018; Torun ve Kandemir, 2019). Eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon derslerinden “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve “Materyal Tasarımı” gibi



bazı dersler öğretmen adaylarının hizmet öncesinde hangi mesleki donanıma sahip olmaları gerektiği konusunda teorik ve pratik bilgi vermektedir. Kimi pedagojik formasyon dersleri ise öğrenilenlerin uygulanmasına fırsat vermektedir. Bu derslerden biri de 2012-2015 lisans programındaki adıyla “Özel Öğretim Yöntemleri I-II” 2018 lisans programındaki adıyla her bölüm için farklılaşmakla beraber sosyal bilgiler öğretmenliği için “Sosyal Bilgiler Öğretimi I-II” adlı derstir. Söz konusu bu ders sosyal bilgiler öğretimi özelinde kullanılabilir yöntem ve tekniklerin öğretimi esas alması açısından önem taşımaktadır. Birbiriyle bağlantılı olarak güz ve bahar dönemlerinde yürütülen bu derste sosyal bilgiler özelinde öğretim yöntem ve tekniklerinin teorik olarak öğretilmesinden sonra sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulama yaptırılmaktadır. Dersin amaç ve temelleri aynı olsa da dönem dönem benimsenen farklı yaklaşımlardan dolayı tıpkı isimleri gibi derslerin içeriğinin de değiştiği söylenebilir. Örneğin 2012-2015 yıllarında “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersi içeriğinde “*Alana özgü temel kavramlar ve bu kavramların alan öğretimiyle ilişkisi, alan öğretiminin genel amaçları, kullanılan yöntem, teknik, araç-gereç ve materyaller. İlgili Öğretim Programının incelenmesi...*” ifadeleri yer alırken 2012-2015 “Özel Öğretim Yöntemleri II” ders içeriğinde “*...Bilgisayar ve internetten yararlanma, görsel materyal ve doküman kullanımı, güncel olayların kullanımı ve katkıları, çevre incelemelerinin planlanması, müze eğitimi, soru sorma ve teknikleri, çağdaş değerlendirme uygulamaları* (KTÜ, 2012-2015 SBÖ Ders İçeriği) ifadelerine yer verilmiştir. Bu ders 2018 YÖK Sosyal Bilgiler Lisans ders içeriğinde “Sosyal Bilgiler Öğretimi I-II” adıyla yer bulmuştur. “Sosyal Bilgiler Öğretimi I” içeriğinde “*Sosyal bilgiler öğretiminde içerik seçimi ve düzenlenmesinde benimsenen ilkeler; içerik yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretimi bakımından incelenmesi; sosyal bilgilerde öğretme-öğrenme süreçleri kapsamında strateji, ilke, yaklaşım, yöntem ve tekniklerden yararlanma*” “Sosyal Bilgiler Öğretimi II” nin içeriğinde “*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda yer alan alana özel becerilerin (değişim ve sürekliliği, zamanı ve mekânı algılama vb.) öğretimi; okul dışı öğrenme ortamları; Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılacak materyal, yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulamalı işlenmesi; ölçme ve değerlendirmenin özellikleri, ölçme ve değerlendirmede kullanılan teknikler; mikro öğretim uygulamaları*” ifadeleri yer almıştır (YÖK, 2018). “Sosyal Bilgiler Öğretimi I-II” ve “Özel Öğretim Yöntemleri I-II” ders içeriklerinin ortak yönü ilke, yöntem ve tekniklere vurgu yapmasıyken 2018 lisans programında dersin uygulama yönü ön plana çıkartılmıştır. Ayrıca 2012-2015 programında bilgisayar ve internetten yararlanma ifadeleri 2018 programında yer almamıştır. Bunun nedeni 2012-2015 döneminde dijitalleşmede yaşanan gelişmelerin derse entegre edilmesi için sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yönlendirilmesi ihtiyacı iken 2018 öğretmen yetiştirme programının tümünde, vizyon belgeleri ve öğretim programında dijitalleşme ve teknoloji vurgulandığı için bu ders içeriğinde ayrıca belirtme ihtiyacı duyulmadığından olabilir (YÖK, 2018; MEB, 2018). Söz konusu bu derslerde öğretmen adaylarının öğrendiklerini tecrübe etmeleri adına çeşitli uygulamalara yer verilmektedir. Öğretmen adaylarının henüz öğrencileriyle karşılaşmadan, uygulama yaparak bireysel, mesleki veya alan bilgisindeki eksikliklerini görüp, duygularını kontrol edebilmeyi öğrenmeleri, mesleki tecrübe sağlamaları adına başvuru alan mikro öğretim de bu uygulamalardan biridir (Karataş ve Cengiz, 2016). Farklı alanlarda olmak üzere mikro öğretim uygulamaları üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekildedir; Abakay vd. 2016; Atav vd. 2014; Bilen, 2015; Çelik, 2010; Dere 2019; Dilmaç ve Yıldız, 2017; Duban ve Kurtdede-Fidan, 2015;

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

Karadeniz, 2014; Karataş ve Cengiz, 2016; Karataş vd. 2020; Kuran, 2009; Marulcu ve Dedetürk, 2014; Özdemir, 2016; Saban ve Çoklar, 2013; Saraçoğlu vd. 2018; Sevim 2013; Siyamoğlu, 2014; Şen, 2010; Tok, 2016. Yapılan literatür taraması sonucunda:

- Mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına katkıları,
- 5E modelinin öğrenmeye katkıları,
- 5E modelinin programlarda vurgulanan zengin öğrenme yöntem ve tekniklerini barındırması,
- 5E modelinin sosyal bilimlerde daha çok katkısının olmasına rağmen daha az çalışmanın yapılmış olması durumlarından dolayı “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinin 5E modeli ve mikro öğretim uygulamalarıyla şekillendirilmesi gerektiğine dair görüş oluşturmuştur.

Bu bağlamda çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde yapılandırmacılık 5E modeline göre hazırladıkları ders planlarında tercih ettikleri yöntem ve tekniklerin incelenmesi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirmelerinin alınması, uygulamalar yoluyla öğretmen adaylarının tecrübe sağlaması ve öğretmen adaylarının sürece yönelik değerlendirmelerini alarak alandaki benzer derslerin yürütülmesi, geliştirilmesi ve düzenlemesi adına çıkarımda bulunmaya fırsat tanınması hedeflenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrendiklerini planlayıp uygulama ile tecrübe etmeleri sürece yönelik değerlendirmelerini aynı anda sunmanın önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeline göre hazırladığı ders planlarında kullanmayı tercih ettikleri yöntem/teknikleri belirlemek ve mikro öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirmelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı 5E modelinde hazırladıkları ders planlarında tercih ettikleri yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim öncesi, sırası ve sonrasındaki hislerine ilişkin öz değerlendirmeleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre mikro öğretim uygulamalarında kendilerine ilişkin beğendikleri ve değiştirmek istedikleri durumlar nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre mikro öğretim uygulamasının kendilerine ne tür katkılarda bulduklarını düşünmektedirler?

Bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldığı eğitimi planlama ve uygulama becerileri ile süreç esnasında yaşadıkları durumlarla ilgili alandan örnekler sunması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek veriler doküman analizi ile incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersi kapsamında yapılandırmacılık 5E modeline göre hazırladıkları ders planları ve mikro öğretim sürecine dair değerlendirmelerinin bulunduğu öz değerlendirme formları doküman olarak ele alınmıştır. Çalışma etik

kurul onayı alınarak yürütülmüştür. Çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 12.01.2021 tarih “E-81614018-000-36” sayılı karar ile çalışma onaylanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmada amaca yönelik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaca yönelik örnekleme daha çok nitel araştırma yaklaşımlarında tercih edilen ve araştırma sorularındaki odağa yönelik olarak zengin bilgi sunacağı düşünülen kişilerin çalışma grubuna dahil edilmesini esas alan bir örnekleme yöntemidir. Amaca yönelik örnekleme yönteminde belirli ölçütleri karşılayan ve belirli özelliklere sahip kişiler çalışmaya dahil edilir (Büyüköztürk vd. 2018). Çalışma grubunu 2018-2019 Bahar döneminde “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersini almakta olan Sosyal Bilgiler öğretmenliği üçüncü sınıfta öğrenim gören 26’sı kız, 12’si erkek olmak üzere 38 öğretmen adayı oluşturmuştur. Ön koşullu ders olan “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersini almak için “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersini almış ve başarılı olmuş olmak gerekmektedir. İlk aşamada Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerden haberdar olan öğretmen adayının ikinci aşama olan “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde, seçtiği bir kazanımı yapılandırıcılık 5E modeline göre planlayıp mikro öğretimle uygulaması istenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırıcılık 5E modeline göre hazırladıkları ders planları ve mikro öğretim uygulamasını değerlendirmeye yönelik hazırlanan öz değerlendirme formundan yararlanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından sosyal bilgiler dersi kapsamındaki kazanımlardan isteği doğrultusunda seçim yaparak dersi 5E modeline uygun olarak planlaması istenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları planladıkları dersi “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersi kapsamında sunarak mikro öğretim uygulamasıyla deneyimlemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından yapılan mikro öğretim video olarak kaydedilmiş daha sonra basılı ve dijital olarak hazırlanan dosyalarla dersin sorumlu öğretim üyesine teslim edilmiştir. Dosya içeriğinde ders planı özet tablosu, planın aşamalarının genişletilmiş sunumu, mikro öğretim uygulamasının CD ortamında kayıtları ve öz değerlendirme formu yer almıştır. Öz değerlendirme formu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim öncesi, sırası ve sonrasındaki hisleri ile sunumlarında beğendikleri ve değiştirmek istedikleri durumları belirlemeye yönelik olarak hazırlanan sekiz sorudan oluşturulmuştur. Öz değerlendirme formu dersin sorumlu öğretim elemanı tarafından hazırlanmış uzman görüşü ile kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Öz değerlendirme formunun iki öğretmen adayı ile ön uygulaması yapılmış, sosyal bilgiler öğretmen adayları ile paylaşılıp onların da görüşü alınarak forma son hali verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarının ardından mikro öğretim süreçlerine dair kendilerini bu form ile değerlendirmeleri istenmiştir.

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

## **Araştırma Süreci**

Bir önceki dönem güz yarı yılında “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersinde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin neler olduğu ve alanda nasıl uygulanabileceği etkinlik örnekleri öğretim elemanı tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla etkileşimli ve uygulamalı olarak işlenmiştir. Bahar yarıyılında “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarından seçtikleri sosyal bilgiler kazanımlardan birini yapılandırmacılık 5E modelinde planlayıp derste mikro öğretimle uygulama yapmaları istenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları konuyu seçtikleri tarihten mikro öğretimin yapılacağı güne kadar öğretim elemanı ile iletişimde olarak ders planını ve mikro öğretimi kurgulamıştır. Her mikro öğretim uygulaması için sosyal bilgiler öğretmen adaylarına 20 dakikalık süre verilmiştir. Mikro öğretim uygulamasının ardından akran değerlendirmesi ve öğretim elemanı tarafından değerlendirme yapılarak mikro öğretimin beğenilen, geliştirmesi ya da değiştirilmesi gereken yanları üzerine 10 dakika eleştiri ve tartışma yapılmıştır. Ayrıca ders kamera ile kaydedilmiş mikro öğretim sonrası öğretmen adayının bu kayıtları izleyerek kendini fark etmesi ve öz değerlendirme yapması sağlanmıştır. Dönem sonunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından ders planlarına ilişkin detaylı açıklamaların bulunduğu mikro öğretim dosyası talep edilmiştir. Bu dosyada kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin detaylı açıklaması, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu ve mikro öğretim uygulamasının video kayıtları yer almıştır. Araştırmacı bu sürece gözlemci olarak katılmış, katılım sağlanamayan dersleri video kayıtları ve mikro öğretim dosyalarından takip etmiştir. Mikro öğretim sonrasında öğretim elemanı ve araştırmacı görüş alışverişinde bulunarak süreci değerlendirmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler doküman analizi tekniği ve içerik analizi ile incelenmiştir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders mikro öğretime ait yazılı içerikler araştırmacı tarafından incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi için ders mikro öğretim aşamalarını gösteren bir tablo hazırlanarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hangi aşamada hangi yöntem ve tekniği seçtiği ilgili yerlere not edilmiş ve frekans bilgilerine yer verilmiştir. Araştırma sorusu kapsamında ele alınan öz değerlendirme formları içerik analizine tabi tutulmuştur. Öz değerlendirme formları araştırmacı ve alan uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlardan yola çıkılarak kategoriler belirlenmiştir. Oluşturulan kod ve kategoriler kıyaslanıp .83 oranında uzlaşım sağlanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları frekans değerleri ile şekil ve tablolar halinde sunulmuştur. Şekil ve tablolardaki frekans değerleri görüş sayıları olarak yansıtılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarından doğrudan alıntılar yapılarak analiz verileri desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçek isimlerine yer verilmeyerek kadın öğretmen adayları için “KÖA” ve erkek öğretmen adayları için “EÖA” kodlarına numara eklenerek görüşler yansıtılmıştır.

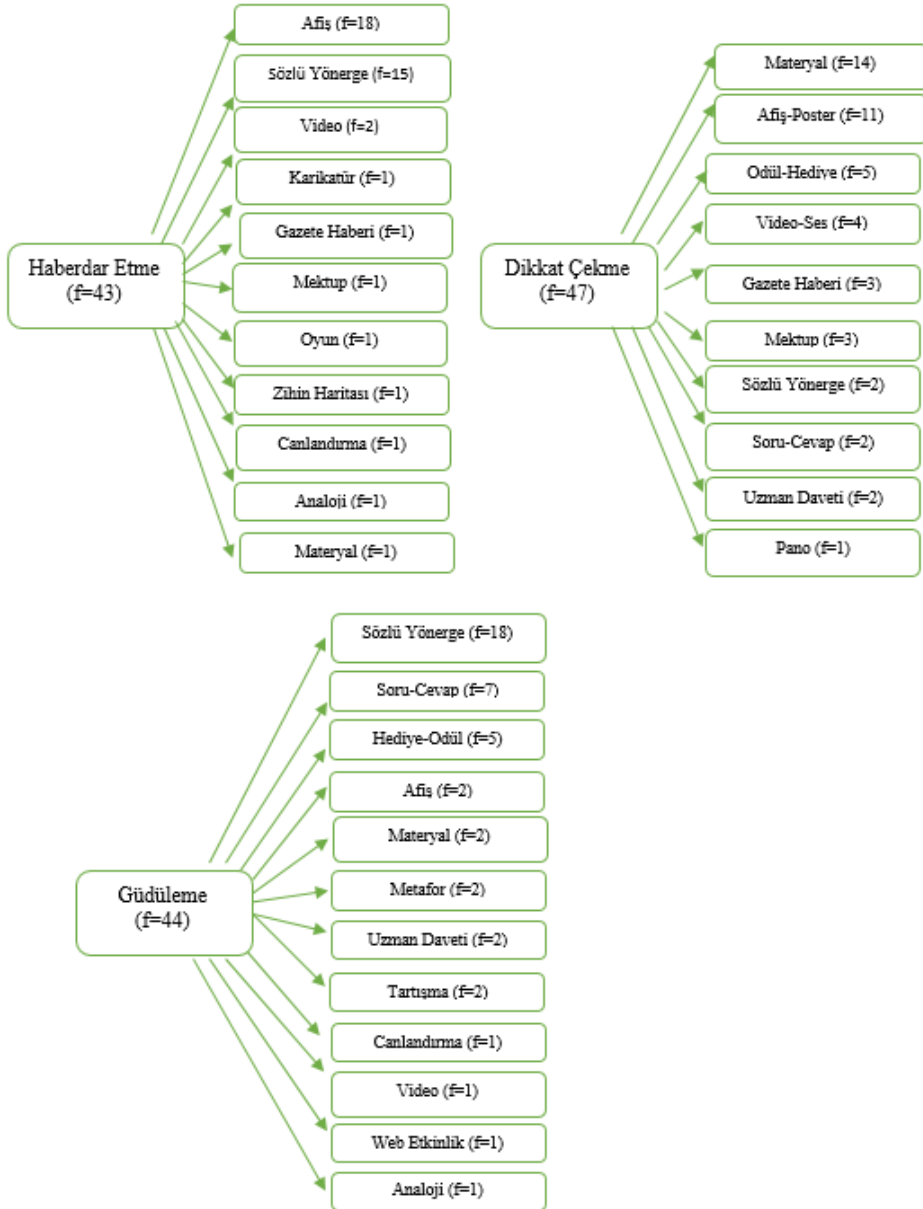
## **BULGULAR**

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planları ve mikro öğretim uygulamasına yönelik öz

değerlendirmeleri analiz edilmiş, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarındaki ifadelerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanarak frekans değerleri ile sunulmuştur.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarında tercih ettikleri yöntem ve tekniklere yönelik bulgular Şekil 2’de sunulmuştur:



Şekil 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacılık 5E Modelinde Hazırladıkları Ders Planlarının Giriş Basamağında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Şekil 2’ye göre sosyal bilgiler öğretmen adayları yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarının giriş basamağının haberdar etme bölümünde

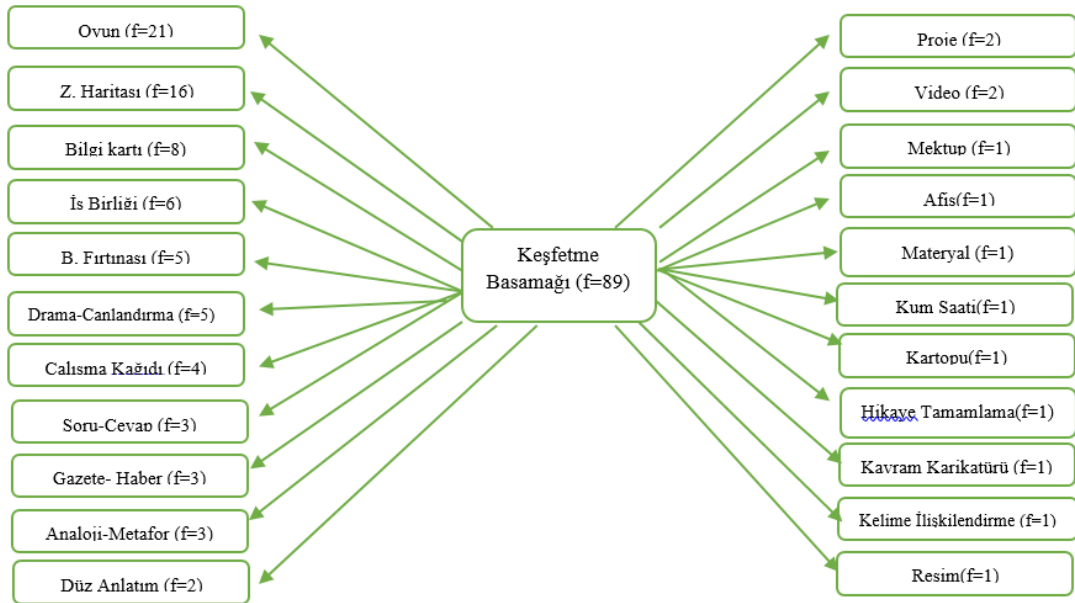
Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

11 farklı olmak üzere 43 yöntem-teknik kullanmıştır. Bu aşamada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha çok dijital ortamlarda çeşitli programlar kullanarak hazırladıkları afişlerle ve bunların tanıtımı için sözlü yönergeye yer verdiği görülmüştür.

Şekil 2'ye göre sosyal bilgiler öğretmen adayları giriş basamağının dikkat çekme aşamasında 10 farklı olmak üzere 47 yöntem teknik kullanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları dikkat çekme unsuru olarak en çok, dersin ilerleyen aşamalarında yer verecekleri çeşitli materyalleri kullanmıştır.

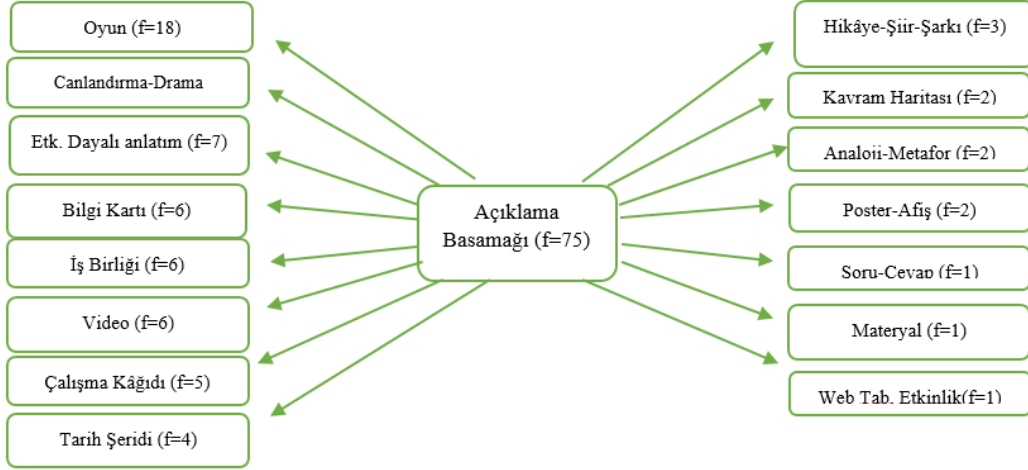
Şekil 2'ye göre sosyal bilgiler öğretmen adayları giriş basamağının güdüleme aşamasında 12 farklı olmak üzere 44 yöntem-teknik kullanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu aşamada çoğunlukla sözlü yönergeyi kullanarak dersin ilerleyen aşamasında yapılacak etkinliklerin bilgisiyle öğrencileri güdülemeyi tercih etmiştir.

Giriş basamağı genel olarak değerlendirildiğinde 18 farklı olmak üzere 134 yöntem-teknik kullanıldığı görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu basamakta ağırlıklı olarak görsel ve işitsel yönü ağır basan teknikler tercih etmiştir. Giriş basamağında öğretmenin ön plana çıktığı ve yönlendirme yaptığı tekniklerin tercih edildiği görülmekle birlikte sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birden fazla tekniği yerine göre iç içe veya ayrı olarak kullandığı görülmüştür.



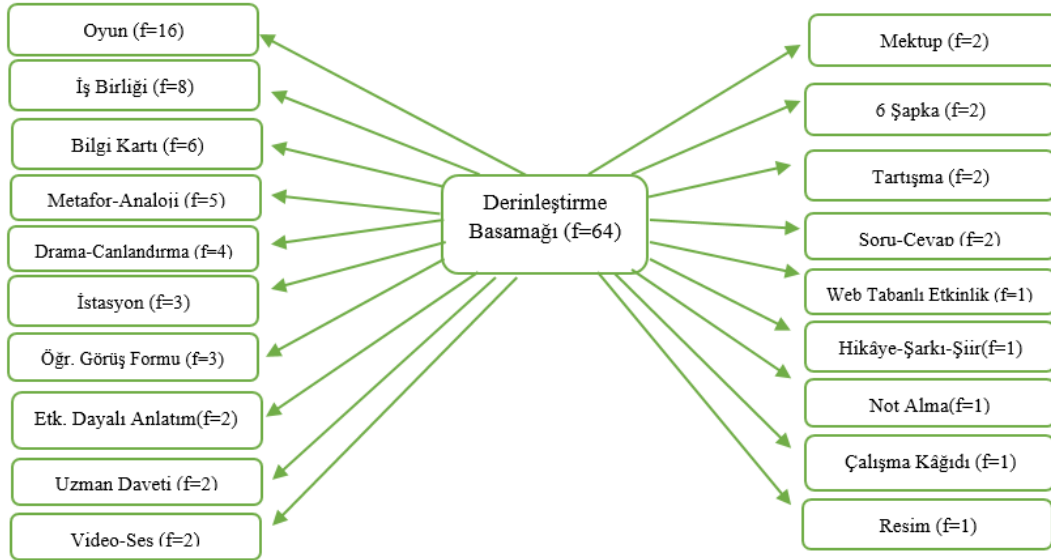
Şekil 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı 5E Modelinde Hazırladıkları Ders Planlarının Keşfetme Basamağında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Şekil 3'e göre sosyal bilgiler öğretmen adayları yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarının keşfetme basamağında 22 farklı olmak üzere 89 yöntem-teknik tercih etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları en çok oyun ve zihin haritası tekniği kullanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları keşfetme basamağında ağırlıklı olarak öğrenci merkezli teknikleri tercih etmiş ve birden fazla tekniği iç içe ya da ayrı olarak kullandığı görülmüştür.



Şekil 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı 5E Modelinde Hazırladıkları Ders Planlarının Açıklama Basamağında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Şekil 4'e göre sosyal bilgiler öğretmen adayları yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarının açıklama basamağında 15 farklı olmak üzere 75 yöntem/teknik kullanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları açıklama basamağında en çok oyun ve canlandırma-drama tekniğini tercih etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu basamakta da öğrenciyi aktif edecek teknikleri tercih etmiş ve birden fazla tekniği iç içe ya da ayrı olarak uygulamıştır.

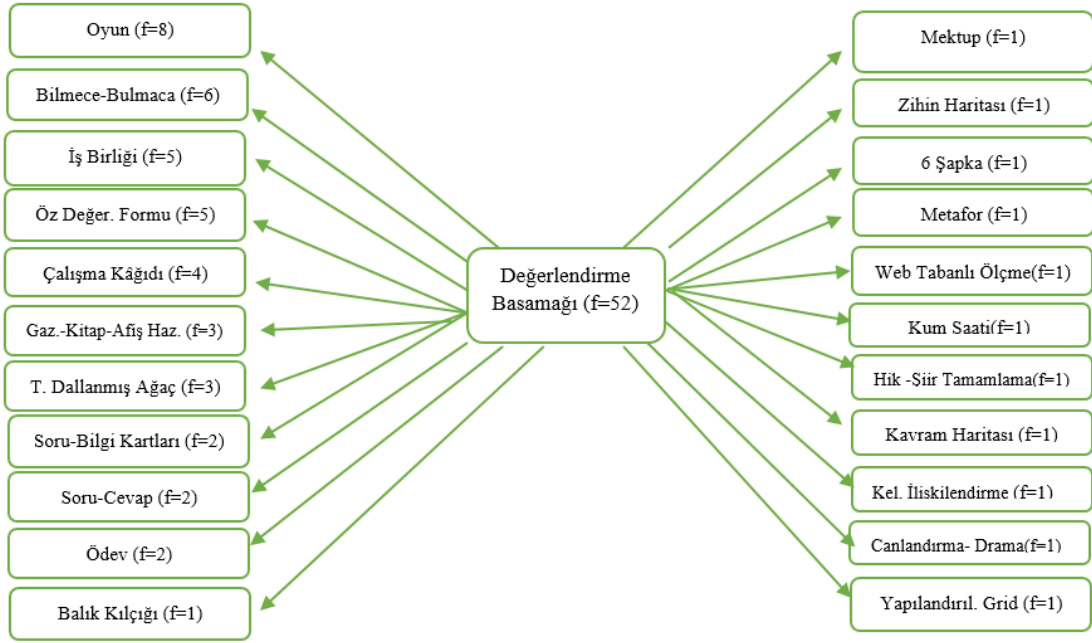


Şekil 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı 5E Modelinde Hazırladıkları Ders Planlarının Derinleştirme Basamağında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Şekil 5'e göre sosyal bilgiler öğretmen adayları yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarının derinleştirme basamağında 19 farklı olmak üzere toplamda 64 yöntem/teknik kullanmıştır. Derinleştirme basamağında oyun, iş birliği, bilgi kartı teknikleri frekans olarak diğer tekniklere göre nispeten daha çok

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

tercih edildiği görülse de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu basamakta yöntem-tekniğin tercihlerinin yakın olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni öğrenilenlerin pekiştirilmesi için derinleştirme etkinliklerine daha uzun zaman ayırmaları ve teknikleri iç içe kullanmamaları olabilir.



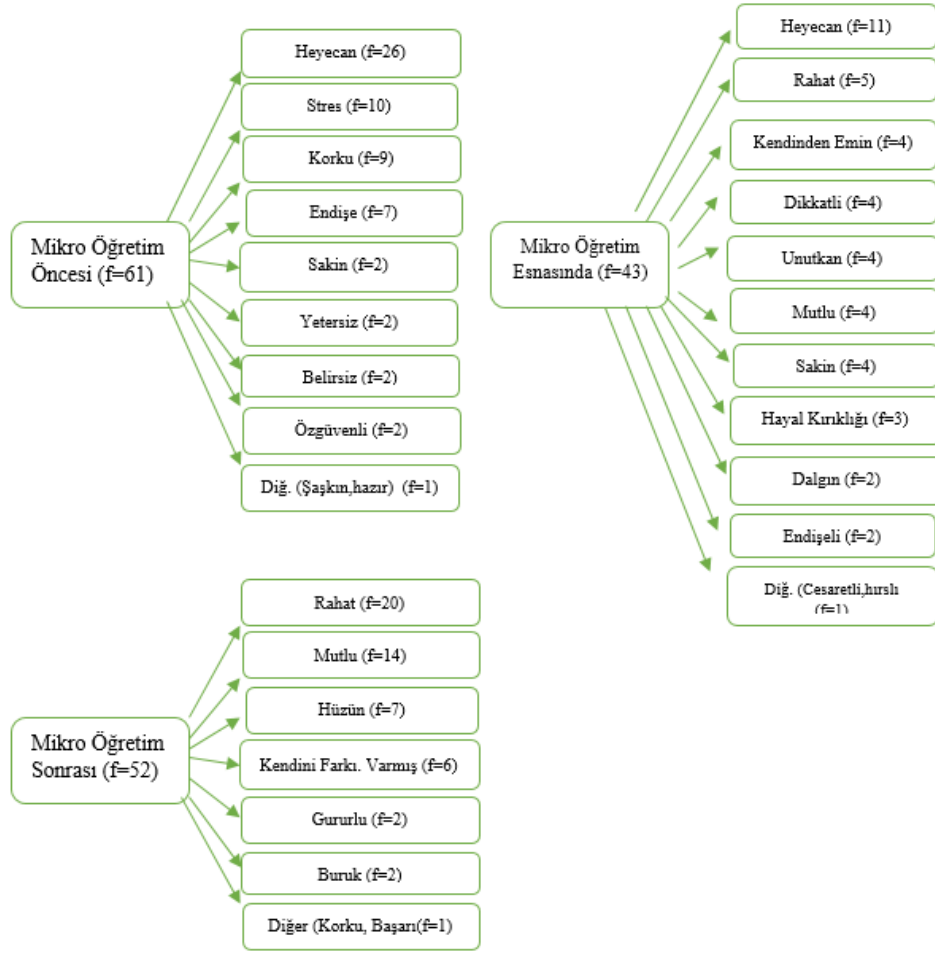
Şekil 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı 5E Modelinde Hazırladıkları Ders Planlarının Değerlendirme Basamağında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Şekil 6'ya göre sosyal bilgiler öğretmen adayları yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarının değerlendirme basamağında 22 farklı olmak üzere toplamda 52 yöntem/teknik kullanmıştır. Değerlendirme basamağında en çok oyun, bilmece-bulmaca teknikleri frekans olarak diğer tekniklere göre nispeten daha çok tercih edildiği görülse de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu basamakta yöntem-tekniğin tercihlerinin farklılaştığı söylenebilir. Bu durumun nedeni sürecin sonuna gelmiş olup öğrenme düzeyini belirlemek için yapılacak etkinliklerin daha uzun zaman alması ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknikleri birden fazla tekniği birleştirmeyi daha az tercih etmeleri olabilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri tercih etmeyip alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini tercih ettiği belirlenmiştir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması öncesi, sırası ve sonrasındaki hisleri hakkındaki öz değerlendirmelerine yönelik bulgular frekanslarıyla birlikte sunulmuştur. Bulgular sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarında yer alan ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.





Şekil 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulaması Öncesindeki Öz Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim öncesinde 9 farklı his olmak üzere 61 görüş dile getirirken çoğunlukla heyecan, stres ve korku hissettiklerini ifade ettiği görülmektedir. Bu konuda KÖA 25 “Çok heyecan vardı. Her şeyi unuttum zannettim ama....kendimi yatıştırmaya çalıştım.” sözleriyle mikro öğretim öncesinde hissettiklerini dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise KÖA 24 “İplerin sadece benim elimde olması ve sınıfın kontrolünü sağlayacak olmak çok zor oldu....çok yoruldum, gerildim ve hata yapmaktan korktum” cümleleriyle anlatım öncesindeki hislerini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anlatım öncesi hisleri genel olarak değerlendirilirse heyecan gibi nötr ve korku gibi olumsuz hisleri çoğunlukla dile getirdiği söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim öncesi yaptıkları hazırlıklar, dersin nasıl ilerleyeceğine dair beklentileri gibi durumlardan dolayı bu görüşleri sıklıkla dile getirmelerinin beklenen bir durum olduğu düşünülebilir.

Şekil 7’ye göre sosyal bilgiler öğretmen adayları mikro öğretim esnasında çoğunlukla heyecanlarının devam ettiğini dile getirirler de bu durum mikro öğretim öncesi kadar yoğun ifade edilmemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından KÖA 18 “Planladığım ders artık başlamıştı, tüm korkularımın yersiz olduğunu düşündüm...rahat bi şekilde dersimi sürdürdüm.” ifadeleriyle mikro öğretim

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

esnasındaki hislerini dile getirmiştir. Bir diğer öğretmen adayı EÖA 20 “*Anlatım esnasında çok fazla bocaladığımı fark ettim. Bir önceki arkadaşımın anlatımı heyecanımı ikiye katlamıştı...sürekli bir sonraki cümlemi düşünmekten ağzımdan saçma şeyler çıktı*” cümleleriyle anlatım esnasında hissettiklerini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim aşamasında 12 farklı duyguyu ifade ederken çoğunlukla heyecan gibi nötr ve rahat, kendinden emin gibi olumlu olarak değerlendirilebilecek hisler dile getirdiği görülmüştür. Mikro öğretimin başlayıp etkinliklerin etkisiyle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının korku ve endişelerinden uzaklaşmış oldukları için bu ifadeleri dile getirdikleri düşünülebilir. Şekil 7’ye göre sosyal bilgiler öğretmen adayları mikro öğretim sonrasında 6 farklı olmak üzere 52 görüş dile getirmiş ve çoğunlukla rahatlamış ve mutlu hissettiklerini ifade etmiştir. Kendilerinden beklenen görevi yerine getirme ve beklentilerinin karşılanmış olması bu durumun sebebi olarak görülebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından KÖA 23 “*Sunumumdan sonra müthiş bir rahatlama ve mutluluk hissettim*” ifadeleriyle mikro öğretim sonrasındaki hislerine dair görüşlerini dile getirirken EAÖ 29 “*Üstümden bir yük kalktı...*” ifadelerine yer vermiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları mikro öğretim sonrasında çoğunlukla olumlu hislere sahip olduklarını dile getirmelerine rağmen olumsuz hisler dile getiren sosyal bilgiler öğretmen adayları da bulunmaktadır. EÖA 26 “*Bazı şeyleri keşke öyle değil de farklı yapsaydım dedim...Eksikliğini gördüm...Tecrübe oldu. ...sonradan aklıma birçok fikir geldi...*” ifadeleriyle mikro öğretim sonrası hislerini dile getirirken KÖA 14 “*Pek mutlu hissetmedim. Çünkü eksikliklerimi fark ettim.*” cümleleriyle hislerini paylaşmıştır.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre mikro öğretim uygulamalarında beğendikleri, beğenmedikleri veya değiştirmek istedikleri durumlara ilişkin görüşleri frekanslarıyla birlikte sunulmuştur. Bulgular sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarında yer alan ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Tablo 1.

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz Değerlendirmelerine Göre Mikro Öğretim Uygulamalarında Kendilerine İlişkin Beğendikleri ve Değiştirmek İstedikleri Durumlara İlişkin Görüşleri*

	Görüş	Frekans
Beğendiğim Taraflım	Sınıf Hakimiyeti	9
	Özgüvenli oluşum	7
	Beden Dilini etkili kullanmam	5
	İyi etkileşim kurmam	4
	Materyaller	3
	Etkinlikler	3
	Derse heves-motivasyonum	3
	Otokontrol sağlamam	3
	Ders anlatım (Dil-Üslubum)	2
	Plana uygun hareket etmem	2
	Verdiğim emek	2
	Her şeyim çok iyiydi	2
	Güzel dönütler almam	1
	Alan Bilgim	1

	Dil ve anlatımda yetersiz kalmam	15
	Etkinlikler ve basamaklarında değişiklik yapardım	15
	Zaman yönetimi sorunu yaşamam	11
	Sınıf kontrolünü sağlayamama	9
	Duygusal durumumu kontrol ederdim	9
	Ders anlatımım/yöntem/Duruşumu değiştirdim	7
	Etkinlikleri etkili uygulayamama	6
	Plan ile işleyişin farklı oluşu	5
	Daha iyi hazırlanırdım	5
	Öğrencileri daha çok aktifleştirdim	4
	Sınıf düzeni ve gruplamada değişiklik yapardım	4
Beğenmediğim/Değiştirmek	Söyleyeceklerimi unutmam	4
İstedğim	Etkinlikleri bağlayamamam	4
Tarafım	Beden Dilini etkili kullanamamam	4
	Etkinlikleri yetersiz bulmam	2
	Hiçbir şeyimi beğenmedim	2
	Teknoloji konusunda yetersiz kalmam	2
	Provasız etkinlik planlamazdım	2
	Özgüven eksikliğim	1
	Alan bilgimin yetersiz oluşu	1
	Kılık kıyafet tercihimini değiştirdim	1
	Her şeyi değiştirmek isterdim	1

Tablo 1'e göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarında sınıf hakimiyeti, özgüven ve beden dilini etkili kullanmalarını beğendiklerini dile getirdikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları bu konuda 14 farklı kod olmak üzere 47 görüş dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından görüşünü dile getirirken KÖA 32 "*Sınıfta rahat bir şekilde ders anlattım...Sınıfta özgüven konusunda kendimi beğendim*" cümleleriyle görüşünü dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından KAÖ 1 "*Kendimden hiç beklemediğim bir şekilde öz güvenle dersimi yaptım...Sahnedeki devleşen sanatçılar gibiydim...*" ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları mikro öğretim uygulamalarında beğenmedikleri ve değiştirmek istedikleri yönlerine ilişkin 22 farklı kod olmak üzere 114 görüş dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarında beğenmediklerini en çok ifade ettikleri görüş dil ve anlatımda yetersiz kaldıklarına dairdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından KÖA 28 "*...daha iyi hazırlanabilir söyleyeceklerimi unutmadan anlatabilirdim.*" ve KÖA 19 "*çok fazla heyecan yapmam ve kelimeleri karıştırıp heyecandan kekelemem*" cümleleriyle görüşünü dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yorumlarından da yola çıkarak yaşadıkları heyecandan dolayı dil ve anlatımda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Nitekim sosyal bilgiler öğretmen adaylarından EÖA 37'nin "*Tekrara çok düştüm. Kelimeleri unuttum. Heyecanlı olduğum için olduğundan düşünüyorum.*" cümleleri bu yorumu destekler niteliktedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarında beğenmedikleri ve değiştirmek istedikleri üzerine diğer görüşleri ise şöyledir: KÖA 21 "*Her şey daha güzel olabilirdi. Aşırı derecede heyecanım vardı. Bazı öğrencileri derse katamadım. Derse katılmak istemeyenlere sert çıktım. Kendimi ifade edemedim ve ses tonuma hakim olamadım.*"

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

ile görüşünü dile getirirken EÖA 36 “*Pek hakim olamadım, pek beğendiğim söylenemez. Çok heyecanlanıp kızardım ve söyleyeceğim şeyleri unuttum bu da ses tonumu etkiledi.*” cümleleriyle kendini ifade etmiştir. Ayrıca KÖA 35 “*Konuya fazlasıyla hakim olmam güzeldi ama etkinliklerin akışı istediğim planladığım gibi gitmediği için moralim bozuldu*” ve EÖA 34 “*Rahat hissettim ders anlatırken. Uygulamada değişiklikler yapmak isterdim. Öğretmenlik dışardan görüldüğü kadar kolay bir iş değilmiş.*” ifadeleriyle mikro öğretim uygulamalarında plan ve uygulama adına değişiklikte bulunmak istediklerini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları kendilerine dair çoğunlukla olumlu görüşe sahipken uygulama sonrası tespit ettikleri duruma göre planlarında ve kendilerinde beğenmedikleri tarafı dile getirmiştir. Planlanan ile uygulama arasındaki farktan ve ders kayıtlarının izlenip eleştirel olarak değerlendirilmesinden dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu görüşleri sıklıkla dile getirdiği düşünülebilir.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirmelerine göre mikro öğretim uygulamasının katkılarına yönelik görüşleri frekansları ile sunulmuştur. Bulgular sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz değerlendirme formlarında yer alan ifadelerden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Tablo 2.

*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamasının Katkılarına İlişkin Görüşleri*

	<b>Görüş</b>	<b>Frekans</b>
Uygulamanın Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Algısı Üzerine Etkisi	Tecrübe sağladı	12
	Derse ilgim ve farkındalığım arttı	11
	Öğretmenliğin zor bir meslek olduğunu anladım	7
	Öğretmenlik duygusu ve önemini tattım	7
	Mesleğe ne kadar uygun olduğumu öğrendim	5
	Öğretmenin görev ve sorumluluklarını öğrendim	3
	Alan bilgimin yetersizliğini gördüm	3
	Öğretmenliğin sadece bilgi aktarmak olmadığını anladım	3
	İnanınca yapamayacağım hiçbir şeyin olmadığını öğrendim	3
	Anlatılan ile gerçeğin farklı olduğunu anladım	2
	Çekingenliğimi yıktım	2
	Öğrencinin derse ilgisi ve katılımını nasıl artıracağımı öğrendim	2
	Öğrenciye bakışımı değiştirdi	2
	Kendimi geliştirme adına fayda sağladı	2
	Etkisi olmadı	1
	Öğretmen olma istek ve hevesim arttı	1
	Yöntem/Teknik Bilgisine Etkisi	Farklı yöntem ve teknikler öğrendim
Öğretim yöntem ve tekniklerinin inceliklerini anladım		9
Fikrim yok		9
Teorik bilgilerin uygulamasını yaptım		7
Hayır olmadı		7
Teknik bilgimin yetersizliğini fark ettim		3
Dersin önemini kavramamı sağladı		3
Bilgilerim kalıcı oldu	3	

Ders zordu	2
Disiplinler arası ilişkilendirme adına farkındalık oluştu	1
Farklı bakış açılarını gördüm	1
Kavram öğretimi adına etkinlikler öğrendim	1

Tablo 2'ye göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamanın katkısı üzerine görüşleri iki ayrı kategoride incelenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaptıkları mikro öğretim uygulamasının öğretmenlik meslek bilgisi ve algısı üzerine 16 farklı kod olmak üzere 66 görüş dile getirdiği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu konuda en çok dile getirdikleri görüş uygulamanın kendilerine tecrübe sağladığı ve derse yönelik ilgi ve farkındalıklarını artırdığı yönündedir. Bu konuda EÖA-2 “*İlk başta derste anlatılanlar efsane gibi bir şeydi. Bu dersi takip etmek futbolcuların sürekli antrenman yapmasına benziyor. Her ders eksik yanlarınızı görme imkanına sahip oluyorsunuz. Bu size tecrübe sağlıyor.*” ifadeleriyle görüşünü dile getirirken EÖA-36 “*Güzel bir deneyim oldu. 15 yıl boyunca sıralardan tahtayı izlerken bir gün olsun tahtadan öğrencilere bakabilmek çok güzeldi.*” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından EÖA-5 “*Bu uygulama sayesinde....nasıl hazırlanmamız gerektiğini derse hangi materyalleri getirmemiz gerektiğini, dersle ilgili düşüncelerimizin pekişmesini sağladı.*” ve KÖA-4 “*Öğretmenliğin gerçekten kutsal bir meslek olduğunu ve birine bir şeyi öğretmenin ne kadar değerli olduğunu bilmemi bir kez daha sağladı.*” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uygulamanın yöntem ve teknik bilgisine etkisi üzerine en çok dile getirdikleri görüş mikro öğretimin farklı yöntem ve teknik bilgilerine olan katkısı ile derse yönelik ilgi ve farkındalığının arttığıdır. Bu konuda KÖA-33 “*Bu uygulama sayesinde neleri yapabileceğimizi fark ettik...birçok farklı yöntem öğrendik ve farklı şeyler oluşturabilmeyi keşfettik.*” ve KÖA-7 “*Alan bilgimin olması gerektiğini...yeni yöntem kullanmanın başarı getireceğini fark etmemi sağladı*” ifadeleriyle görüşünü dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından mikro öğretimin yöntem ve teknik bilgisine etkisi olmadığını ifade edenler arasında KÖA-1 “*Yani çok fazla olmadı zaten dersin içeriği hakkında bilgim vardı*” cümleleriyle görüşünü açıklamıştır.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ile hazırladıkları ders planlarında tercih ettikleri yöntem-teknikleri ve mikro öğretim sürecine ilişkin öz değerlendirmelerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmen adayları yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarında öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikleri tercih etmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenci merkezli olması (Demirel, 2005; Fosnot ve Perry, 2007; Saban, 2004) ve yapılandırmacı modelde öğrencilerle etkileşimli olarak ders yapılması onlara zengin öğrenme yaşantısı sunması açısından önem taşıdığı (Duman ve Şeyihoğlu, 2018; Gagnon ve Collay, 2001) birçok çalışmada belirtilmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının literatürü destekler nitelikte yöntem ve teknikleri tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarının her aşamasında birçok farklı

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

yöntem ve tekniği birlikte uyguladığı için zengin öğrenme ortamı oluşturdukları ifade edilebilir. Dersleri sıkıcı hâlden kurtarıp sürecin odağına öğrencinin alındığı oyunlar (Genç, 2003) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının birçok basamakta ağırlıklı olarak tercih ettikleri yöntem-tekniğe olmuştur. Oyun, dramanın yöntemlerinden biri olduğu için (Güven, 2012; Pinciotti, 1993), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının önceki dönemlerde zorunlu olarak aldıkları drama dersinin yapılandırmacılık 5E modelinde tercih ettikleri tekniği etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Eğitim alanında öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğretmenlerin teknolojik materyallerden ve dijital gelişmelerden haberdar olup derste yer vermesi beklenmektedir (Yumuşak ve Aycan, 2002). Teknolojik yazılım ve dijital uygulamalarla desteklenen derslerin bilgi, beceri ve tutumun yanı sıra kalıcılık üzerinde de önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir (Bybee vd., 2006). Teknolojik materyallerle ve çeşitli bilgisayar programlarıyla desteklenen dersler çoklu öğrenme ortamı sunarak birden fazla duyuya hitap edebilir. Bu ise öğrencinin dikkatini çekme, derse güdüleme, kalıcılığı artırma gibi bilişsel, duyuşsal hatta psikomotor öğrenmeyi destekleyebilir (Arıcı ve Dalkılıç, 2006; Koç vd. 2013). Bilgisayar programları aracılığıyla animasyon, eğitici bilgisayar oyunları, hareketli çalışma yapıları gibi ders öğretim ve değerlendirme amaçlı birçok materyal kullanılabilir. Bu gelişmeler göz önüne alındığında öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarında dijital ve teknolojik materyallerle desteklenmesi beklenmektedir (Akaydın ve Kaya, 2018). Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmen adayları dijital ve teknolojik materyallerden akıllı tahta (video, ses, görseller vb.) kullanmış ayrıca afiş ve poster hazırlamak için yine dijital içerikli programlardan yararlanmışlardır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital ve teknolojik unsurları derslerinde başarılı bir şekilde uyguladığı söylenebilir. Literatürde öğretmenlerin yeni gelişmelere direnç gösterdiğine dair bilgiler yer almaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının henüz meslek hayatlarına başlamadan bu teknoloji ve dijital materyalleri derslerde kullanabilmesinin önem taşıyacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, derslerde kullanılabilecek dijital materyal ve teknoloji bilgisine sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu bilgilerini derslerine başarılı bir şekilde uygulayabildikleri ve meslek hayatlarında da dijital ve teknolojik unsurları rahatlıkla uygulayabilecekleri düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları yapılandırmacılık 5E modelinde hazırladıkları ders planlarının her aşamasında öğrenci merkezli birçok yöntem ve tekniği başarılı bir şekilde kullandığı söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları sadece öğretim aşamasında değil değerlendirme basamağında klasik yöntem ve tekniklerin dışına çıkarak alternatif ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanmışlardır. Sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilerin süreç odaklı olarak ve alternatif tekniklerle ölçülmesi vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirme basamağındaki yöntem-tekniğe tercihlerinin programda istenen şekliyle kullanıldığı ifade edilebilir. Nitekim sosyal bilgiler öğretmen adayları çalışma yapılarından dramaya, web tabanlı ölçmeden öz değerlendirmeye kadar birçok tekniği ölçme değerlendirme amacıyla kullanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları mikro öğretim öncesinde çoğunlukla heyecan, stres ve korku hissettiklerini dile getirmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzun zaman boyunca planladıkları ders mikro öğretim uygulamalarının nasıl karşılanacağından emin olamadıkları için bu duyguları dile getirmiş olmalarının

beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Nitekim insanın emek harcadığı ve sonucundan emin olmadığı durumlar hakkında heyecan hissetmesi endişe duyması doğaldır. Literatürde de mikro öğretim uygulamalarının korku ve heyecana neden olduğu sıklıkla dile getirilmiştir (Çoban, 2015; Dere, 2019; Erökten ve Durkan, 2009; Güven vd. 2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretime başlamaları ile bu duyguların olumluya döndüğünü kendileri de ifade etmiştir. Mikro öğretimin tamamlanmasının ardından sosyal bilgiler öğretmen adayları sıklıkla rahatlamış ve mutlu hissettiklerini dile getirmişlerdir. Kendilerinden beklenen görevi yerine getirdikleri ve beklentilerinin karşılanmış olmasından dolayı da bu değerlendirmeyi yaptıkları düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu sonucun literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir (Çoban, 2015; Dere, 2019; Erökten ve Durkan, 2009; Güven vd. 2016;). Bu aşamada en çok dikkat çeken hususlardan biri sosyal bilgiler öğretmen adaylarından mikro öğretim sonrasında iyi hissetmediklerini dile getirenlerin de olduğudur. Sosyal bilgiler öğretmen adayları mikro öğretim sonrasında çoğunlukla olumlu hislere sahip olduklarını dile getirmelerine rağmen olumsuz hisler dile getiren sosyal bilgiler öğretmen adayları da olmuştur. Olumsuz hislerini dile getiren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dersi planlarken detaylı düşünmedikleri, çalışmadıkları ve bu nedenle mikro öğretimin istedikleri gibi gitmediğine dair görüşleri öz değerlendirmelerinde yer almıştır. Özellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapmayı düşündükleri ile uygulama arasındaki farktan dolayı olumsuz duygulara sahip olduğu düşünülmektedir. Planlanan ile uygulama arasındaki farkı fark etme adına sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ders mikro öğretim uygulamalarının önem taşıdığı düşünülmektedir. Önemli olan çok fazla yöntem ve teknik kullanmak değil bu yöntem ve teknikleri amaca uygun kullanabilmektir. Sonuç olarak yapılan ders mikro öğretim uygulamaları ve uygulamalar bu farkındalığı oluşturma adına önemli olabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasında kendilerinde beğendikleri yanlara ilişkin görüşleri incelendiğinde mikro öğretim uygulamasında sınıf hakimiyeti, özgüven ve beden dilini etkili kullanmaları beğenilen taraflar olarak sıklıkla dile getirildiği görülmüştür. Koç, (2002), Koç ve Demirel (2004); Pirci ve Torun (2020), yapılandırmacı öğrenme ortamının derse yönelik güdü ve özgüveni artırarak duyuşal becerileri olumlu olarak etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca Akbaba-Dağ ve Doğan-Temur (2018), Dere (2019), Görgen (2003), Ralph (2014), Tan vd. (2003) ve Tok (2016) yaptıkları çalışmada mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına öz güven kazandırdığı, beden dilin etkili kullanmalarının yolunu açtığını tespit etmiştir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen sonuçların literatürle paralel nitelikte olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının beğenilen yanların olmasına karşılık kod ve frekans olarak daha çok beğenilmeyen tarafları dile getirdiği görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özellikle dil ve anlatım ile yöntem tekniklerde değişim yapmak istediklerini dile getirmelerinden yola çıkılarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine ve planlarına yönelik gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları yorumu yapılabilir. Literatürde mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının kendilerini gerçekçi değerlendirmelerini sağladığı bahsedilmektedir (Dere, 2019). Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen bu sonucun literatürle paralellik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dil ve anlatım yönünden kendilerini beğenmemelerinin nedeni heyecana bağlı olarak ortaya çıkan dil sürçmeleri, kekelemeler, cümleyi toparlayamama gibi durumlardan dolayı olduğu düşünülmektedir. Nitekim çeşitli çalışmalarda da mikro öğretim uygulamalarının

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

öğretmen adaylarında heyecana neden olduğu buna bağlı olarak çeşitli sorunlarla karşılaşabildikleri ifade edilmektedir (Çoban, 2015; Dere, 2019; Erökten ve Durkan, 2009; Güven, vd. 2016). Sosyal bilgiler öğretmen adayları ders mikro öğretim uygulaması sonrasında yaptıkları değerlendirmelerde de yöntem ve tekniklerin yoğun olduğu ve bu bağlamda mikro öğretim uygulamalarında değişiklik yapmak istediklerini dile getirmiştir. Planlanan ile uygulanan arasındaki farktan ve zaman yetersizliğinden dolayı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu görüşü sıklıkla dile getirdikleri düşünülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları mikro öğretim uygulamasını 20 dakikalık bir zaman dilimine sığdırdığı düşünülürse okuldaki uygulamalarda bu problemle karşılaşmayabilecekleri ve mikro öğretim uygulamasından edindikleri tecrübeyle daha doğru planlama yapabilecekleri söylenebilir. Akbaba-Dağ ve Doğan-Temur (2018), Akkuş ve Üner (2017), Çoban (2015), Dere (2019), Saban ve Çoklar (2013), Şen (2009) tarafından yapılan çalışmaların da bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından sınıf hakimiyetini sağlayamadıkları yönünde görüşlerini de dile getirenler de olmuştur. Kullanılan yöntem ve tekniklere dönülünce öğrenci merkezli tekniklerin tercih edildiği ve ağırlıklı olarak oyunun kullanıldığı derste sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf hakimiyetinde güçlük yaşamaları olası olarak değerlendirilebilir. Öte yandan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu değerlendirmeyi yaparken sınıf hakimiyetini nasıl algıladıkları da önem kazanmaktadır. Öğrenci merkezli etkinlikler kullanılacaksa öğrencilerin birbiriyle etkileşimi, konuşması, bir şeyler alışverişine müdahale edilemeyişi sınıf yönetimi sorunu olarak değerlendirilmemesi gerektiği düşünülmektedir. Sınıf etkileşiminin olduğu yerlerde bu tür davranış ve durumların görülmesi olasıdır. Literatür incelendiğinde mikro öğretim uygulamaları neticesinde sınıf hakimiyetinde sorun yaşanabileceği sıklıkla dile getirildiği görülmektedir (Çoban, 2015; Dere, 2019; Öztürk ve Akın, 2016,). Bu bağlamda çalışmadan elde edilen bu sonucun literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamanın öğretmenlik meslek bilgisi ve algısı üzerine görüşleri incelendiğinde en çok dile getirilen görüşün uygulamanın kendilerine tecrübe sağladığı ve derse yönelik ilgi ve farkındalıklarını artırdığı yönündedir. Akar ve Yıldırım (2004) da çalışmasında yapılandırmacı modelin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının motivasyonunu artırdığı, sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiği, öğretmenlik bilincine katkı sağladığı ve farklı özellikteki okullara adaptasyonun yolunu açtığını ifade etmiştir. Yine Akkuş ve Üner (2017) ve Dere (2019), Şen, (2010), Karataş ve Cengiz, (2016) çalışmasında mikro öğretim uygulamalarının öğretmenlik meslek algısı üzerinde katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda yapılan ders mikro öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki bilgisi ve algısı üzerine olumlu etkiler oluşturduğu ve sonuçların literatürle paralel olduğu söylenebilir.

Özaydın (2010) çalışmasında programlarda yapılandırmacılığın desteklenmesine karşın öğretmenlerin bu yaklaşımı kolaylıkla benimseyemedikleri ve alışkanlıklarını sürdürdüklerini ifade etmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Başkan vd. (2007) ile Bozdoğan ve Altunçekiç (2007) de çalışmalarında öğretmenlerin 5E modelini içselleştiremediklerini vurgulamaktadır. Oysa hazırlanan programların yanı sıra öğretmenlerin de bu yaklaşımı benimsemesi ve hazır olması gerekmektedir (Bıyıklı ve Yağcı, 2014). Bu nedenle öğretmenin hizmet öncesinden bu yöntem ve teknikleri öğrenip içselleştirmesi gerektiği düşünülmektedir. Plourde ve Alawiye (2003) de



öğretmen adaylarının yapılandırmacılık modeliyle ilgili bilgisinin arttıkça modeli kullanma ve bu modeldeki tekniklere başvurma durumlarının artabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca Dere (2019), Gödek (2016), Meutia vd. (2018), Undiyaundeye ve Agbama-Inakwu (2012) yaptığı çalışmada mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının yöntem ve teknik bilgisi üzerine önemli katkı sağladığı, plan ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurma ve yöntem teknik bilgisinin kalıcılığını sağladığını paylaşmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar da literatürü destekler niteliktedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamasının yöntem ve teknik bilgilerine katkı sağladığı ifade edilebilir. Tüm bunlara ek olarak çalışmanın tümü değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerinden beklenen yapılandırmacılık 5E modelini kullanarak ders planlarını başarılı bir şekilde hazırladıkları söylenebilir. Hizmet öncesinde gerekli mesleki teknik bilgi donanımına sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının meslek hayatlarına başladıktan sonra da uygulama fırsatı buldukları bu yapılandırmacı yöntem ve teknikleri derslerinde başarılı bir şekilde uygulayacağı düşünülmektedir.

## ÖNERİLER

- Mikro öğretim uygulamalarının sayısı artırılarak hizmet öncesi tecrübe edinilmesi sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi I-II derslerini mikro öğretim uygulamalarıyla gerçek sınıf ortamında deneyimlenmesi sağlanabilir.
- Kalabalık sınıflarda ve süre sıkıntısı olan durumlarda mikro öğretim uygulamalarına grup çalışması şeklinde yer verilebilir.
- Farklı bir araştırmada akran değerlendirme formları veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- Öğretmen adayının öz değerlendirmesi ile ders sorumlusunun değerlendirmesi arasındaki farkların karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Önceki lisans programlarında zorunlu olan “Drama” dersi YÖK 2018 Sosyal Bilgiler Lisans programında seçmeli hale getirilmiştir. Drama dersinin öğretmen adaylarının yöntem ve teknik bilgisine önemli ölçüde katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle “Drama” dersinin tekrar zorunlu lisans dersleri arasına dahil edilmesi önerilebilir.
- Mikro öğretimin uzaktan eğitim uygulaması da yapılabilir.

## KAYNAKLAR

- Abakay, U., Alincak, F. & Demir, H. (2016). The effects of microteaching practices on pre- service physical education and sport teachers' attitudes towards teaching profession. *European Journal of Education Studies*, 2(9), 127-135.
- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*, (7.baskı), Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağgül Yalçın, F., & Bayrakçeken, S. (2010). 5E öğrenme modelinin fen bilgisi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının asit-baz konusu başarılarına etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 508-531.
- Akar, H., & Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersinde kullanılması: Bir eylem araştırması* [Sözlü bildiri]. İyi Örnekler Konferansı, İstanbul.
- Akaydın, B. B., & Kaya, S. (2018). Sosyal bilgiler dersinde animasyon içeren ve içermeyen 5E modeli'nin öğrencilerin başarı ve tutumuna etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 171-179.

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

- Akbaba-Dağ, S. & Doğan-Temur, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının mikro öğretim ders imecesi uygulaması ile ilgili görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 120-133.
- Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (10).
- Akkuş, H. & Üner, S. (2017). The effect of microteaching on pre-service chemistry teachers' teaching experiences. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(1), 202-230.
- Anagün, Ş.S. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığı geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir].
- Arıcı, N. & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: Bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 421-420.
- Atav, E., Kunduz, N. & Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 1-15.
- Ayaz, M. F. (2015). 5E öğrenme modelinin öğrencilerin tutumlarına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(7).
- Aydın Çolak, E. (2019). *5E öğrenme modelinin öğrenci başarısına ve kalıcılığına etkisi* (Tez No. 553299) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5E modelinin öğrenci başarısına etkisi* (Tez No. 178257) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayvacı, H. Ş., & Bakırcı, H. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen öğretim süreçleriyle ilgili görüşlerinin 5E modeli açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(2), 132-151.
- Başkan, Z., Alev, N. & Atasoy, Ş. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E modelinin uygulamaları hakkındaki görüşleri, *Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 38-59.
- Becker, H. K., Mousiniyet, S. (2004). A Comparison of student's achievement and attitudes between constructivist on traditional classroom environment in thland vocational electronic programs. *Journal of Vocational Education Research*, 29, 133-153.
- Bıyıklı, C., & Yağcı, E. (2014). 5E öğrenme modeli'ne göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 45-79.
- Bilen, K. (2015). Effect of micro teaching technique on teacher candidates' beliefs regarding mathematics teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 609-616.
- Bilgin, I., Ay, Y., & Coskun, H. (2013). 5E öğrenme modelinin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin madde konusundaki başarılarına etkisinin ve model hakkında öğrenci görüşlerinin incelenmesi *Kastamonu Journal of Education*, 21(4), 1449-1470.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.

- Boddy, N., Watson, K., & Aubusson, P. (2003). A trial of the 5E: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Bozdoğan, A. E. & Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Buntod, P.C., Suksringam, P. & Singseevo, A. (2010). Effects of learning environmental education on science process skills and critical thinking of mathayomsuksa 3 students with different learning achievements. *Journal of Social Sciences* 6 (1), 60-63.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. V., Powell, J. C., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. *Colorado Springs*, 5, 88-98.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (24. baskı), Pegem Akademi.
- Campbell, M. (2006). The Effects of the 5E learning cycle model on students' understanding of force and motion concepts [Master's thesis, University of Central Florida - Florida].
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğretimim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 178257) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya].
- Çelik, B. (2010). Piyano eğitiminde video kamera kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 785-800.
- Çeliksoy F. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde 5E modelinin kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri* (Tez No. 485997) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*, Pegem A Yayıncılık.
- Çoban, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 219-231.
- Daşdemir, İ. (2013). Animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1287-1204.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (8.baskı), Pegem A Yayıncılık
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(19), 29-61.
- Dilmaç, O. & Yıldız, C. (2017). Görsel sanatlar öğretmeni yetiştirmede mikro öğretimin etkisi. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7(2), 285-294.
- Doolittle, P. E., & Camp, W. G. (1999). Constructivism: The career and technical education perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16(1), 23-46.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Allyn & Bacon.

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

- Duban, N. & Kurtdede Fidan, N. (2015). Öğretmen adaylarının mikro-öğretim uygulamalarına bakışı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 949-959.
- Duman, N., & Şeyihoğlu, A. (2018). Coğrafya öğretiminde drama ile desteklenmiş yapılandırmacılık 5E modeli ders planı ve görüşler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 25-46.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, 70(6), 56-59.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Erökten, S. & Durkan, N. (2009, 1-3 Mayıs). *Özel öğretim yöntemleri II dersinde mikro öğretim uygulamaları*. [Sözlü bildiri]. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Feyzioğlu, E. Y., & Ergin, Ö. (2012). 5E öğrenme modelinin kullanıldığı öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 23-54.
- Feyzioğlu, E., & Demirci, N. (2013). Sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin 5E öğrenme modeliyle ilgili bilgileri, farkındalıkları ve görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 131-163.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. Durmuş, S. (Çev. Ed.) *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gagnon, G. W., & Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Corwin Press.
- Genç, H.N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramının alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24,196-205.
- Gödek, Y. (2016). Science teacher trainees' microteaching experiences: A focus group study. *Educational Research and Reviews*, 11(16), 1473-1493.
- Görgeç, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.
- Gül, Ş. (2011). *5E modeline dayalı olarak hazırlanan ders yazılımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi* (Tez No. 299731) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62.
- Güven, S., Kahveci, Ö., Öztürk, Y. ve Akın, Ö. (2016). Türkiye'de mikro öğretim uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 2(1), 19-34.
- Hırça, N. (2008). *5E modeline göre "iş, güç ve enerji" ünitesiyle ilgili geliştirilen materyallerin kavramsal değişime etkisinin incelenmesi* (Tez No. 232379) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Işık Mercan, S. (2012). *Yapılandırmacı yaklaşım 5E modelinin 10. sınıf coğrafya dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi* (Tez No. 311088) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- İlter, İ., & Ünal, Ç. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modeline dayalı etkinliklerin öğrenme sürecine etkisi: Bir eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 295-320.
- İşcan, C. D. (2014). Sosyal bilgiler dersinde 5E öğrenme döngüsü modelinin kullanımı. *Journal of Education and Future*, 1(5), 1-12.
- Karadeniz Teknik Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği 2012- 2015 lisans programı: <http://www.katalog.ktu.edu.tr/DersBilgiPaketi/semester.aspx?pid=38&lang=1&sid=30>
- Karadeniz, M. H. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının genişletilmiş mikro öğretim tekniğini matematik eğitiminde sürece dâhil etme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 101-120.
- Karataş, F. Ö. & Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 565-584.
- Karataş, F. Ö., Cengiz, C., & Uludüz, Ş. M. (2020). Öğretim sürecinde endişenin azaltılması için mikro-öğretimin yeniden düzenlenmesi: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 30-56.
- Keser, Ö. F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon].
- Kızılabdullah, Y. (2008). *Yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçlarının gerçekleşmesine etkisi* (Tez No. 228203) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç, G., & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
- Koç, G., (2002). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara].
- Koç, Y., Şimşek, Ü., & Has, C. (2013). “Işık” ünitesinin öğretiminde bilgisayar animasyonlarının etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(2), 145-156.
- Kolomuç, A. (2009). *11. sınıf “kimyasal reaksiyonların hızları” ünitesinin 5E modeline göre animasyon destekli öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 383-400.
- Kuş, Z. & Karatekin, K. (2009). İş birliğine dayalı öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 589-604.
- Marulcu, İ. & Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: bir eylem araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4-7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr>

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

- Meral, E., & Şimşek, U. (2014). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 2(4), 134-151.
- Meutia, P. D., Elyza, F. ve Yusnila, Y. (2018). Pre-service teachers' performance post microteaching class in field experience program. *Englisia Journal*, 5(2), 102-112.
- Nakipoğlu, C. (2001). Maddenin yapısı ünitesinin işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak kimya öğretmen adaylarına öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 131-143.
- Okumuşlar, M. (2007). 5E yapılandırmacı öğretim modeli ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersi işleniş örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24), 171-184.
- Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.
- Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(19), 43-49.
- Önal, İ. (2008). *Özel öğretim yöntemleri 2 dersinde oluşturmacı öğretimin başarı, tutum, bilimsel süreç becerileri ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara].
- Özaydın, T.C. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5E öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 256654) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S. (2016, 5-8 Mayıs). *Dinleme eğitimi özyeterliliğini geliştirmede mikro öğretimin rolü*. [Sözlü bildiri]. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1), 100-111.
- Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkinliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 212058) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Tez No. 214836) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: the dramatic learning connection, *Arts Education Policy Review*, 94(6), 24-28.
- Pirci, H. A., & Torun, G. (2020). Cebirsel ifadeler konusunun öğretiminde 5E öğrenme modelinin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 494-511.
- Plourde, L. A., Alawiye O. (2003). Constructivism and elementary preservice science teacher preparation: knowledge to application. *College Student Journal*, September

- Polat, S., & Baş, G. (2012). 5E yapılandırmacı öğrenme modelinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin erişim düzeyine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 69-92.
- Ralph, E. (2014). The effectiveness of microteaching: Five years' findings. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(7), 17-28.
- Saban, A. & Çoklar, A. N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practise classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 234-240.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve öğretme süreçleri: Teori ve yeni yaklaşımlar* (3.baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Saraç, H. (2017). 5E öğrenme modelinin öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: meta analiz çalışması. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 16-49.
- Saraç, H., & Bayrak, N. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı 5E modelinin aşamalarını anlama düzeyleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 70-89.
- Saraçoğlu, G. Gürışık, A. ve Furat, D. (2018). İngilizce öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sonrasında yapılan eleştiri ile ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 58-76.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21.
- Sevinç, E. (2008). *5E öğretim modelinin organik kimya laboratuvarı dersinde uygulanmasının öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve organik kimya laboratuvarı dersine karşı tutumlarına etkisi* (Tez No. 218927) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Siyamoğlu, S. (2014). *5E öğrenme modeline dayalı mikro öğretim uygulamalarının coğrafya öğretimine yansımaları* (Tez No. 381047) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Smerdon, B. A., Burkam, D., & Lee, T. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practised? *Teachers College Record*, 101(1), 5-34.
- Şahin, Ç., & Çepni, S. (2012). 5E öğretim modeline dayalı öğretimin öğrencilerin gaz basıncı ile ilgili kavramsal anlamalarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 220-264.
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 34(151), 165.
- Şen, A. İ. (2010). Effect of peer teaching and micro teaching on teaching skills of pre-service physics teachers. *Education and Science*, 35(155), 78-88.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5E öğrenme döngüsü modeli, *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(17), 58-62.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. & Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (4.baskı). Anı Yayıncılık.
- Tekbıyık, A. (2010). *Bağlam temelli yaklaşımla ortaöğretim 9. sınıf enerji ünitesine yönelik 5E modeline uygun ders materyallerinin geliştirilmesi* (Tez No. 270703)

Torun, E. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılık 5E modeli ders planlarında yöntem tercihleri ve mikro öğretim uygulamasına ilişkin öz değerlendirmeleri.

- [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tiryaki, S. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf "ses" ünitesinin işlenmesinde başarıya ve tutuma etkisinin araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum].
- Tok, Ş. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve mesleğe yönelik tutumlarına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(212), 5-25.
- Torun, E., & Kandemir, K. (2019, 19-22 Haziran). *2023 eğitim vizyonu ışığında pedagojik formasyon ve öğretmen yetiştirme üzerine akademisyen görüşleri*. [Sözlü bildiri] VI. International Eurasian Educational Research Congress, Ankara.
- Turpin, T. & Cage, B. N., (2004). The effects of an integrated activity-based science curriculum on student achievement, science process skills and science attitudes. *Electronic Journal of Literacy through Science*, 3, 1-15.
- Undiyaundeye, F. & Agbama-Inakwu, A. (2012). Micro-teaching experiences in a preservice early childhood education programme. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 1(2), 99-104.
- Ural Keleş, P. (2009). *Kavramsal değişim metinleri, oyun ve drama ile zenginleştirilmiş 5E modelinin etkililiğinin belirlenmesi: "Canlıları sınıflandırılum" örneği* (Tez No. 244499) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wilder, M. & Shuttleworth, P. (2005). Cell inquiry: A 5E learning cycle lesson. *Science Activities* 41(1): 25–31.
- Yıldız, E. (2008). *5E modelinin kullanıldığı kavramsal değişime dayalı öğretimde üst bilişin etkileri: 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik bir uygulama* (Tez No. 231557) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- YÖK (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- Yumuşak A. & Aycan Ş. (2002). Fen bilgisi eğitiminde bilgisayar destekli çalışmanın faydaları: Demirci (Manisa)'de bir örnek. *Manisa Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 197-204.

## Extended Abstract

### Purpose

Teacher candidates' competencies to plan and implement the training they have received and getting feedback from the field related to their experiences during the process may provide opportunities for the development, improvement or change of the process. Micro teaching is among the methods that can be used to implement this process. In this regard, this study aims to evaluate social studies teacher candidates' self-evaluations about the process by implementing micro teaching practice in "Methodology II" course. In addition, the study aims to determine the methods and techniques that teacher candidates have preferred using in their lesson plans prepared using the constructivist 5E Model, since 5E model offers many contributions to learning, emphasizes rich learning methods and techniques, and there has been little



discussion on 5E Model in the social studies context. For this reason, this study has sought answers to the following questions:

What methods and techniques do social studies teacher candidates prefer using in their lesson plans prepared using the constructivist 5E model?

What are the opinions of social studies teacher candidates regarding their feelings before, during and after micro-teaching practices?

What are the aspects that social studies teacher candidates like and want to change in their micro teaching practices?

What do social studies teacher candidates think about the contributions that micro teaching practice offers to them?

This study holds an importance since it presents examples from the field related to social studies teacher candidates' experiences during the process and their planning and implementation competencies.

## **Method**

This study used document analysis method which is one of the qualitative research methods. The study used purposeful sampling method. The study group consisted of 38 teacher candidates, 26 of whom were female and 12 were male attending the third grade of social studies teaching, who were taking "Methodology II" course in the spring term of 2019-2020. The study used the lesson plans prepared by social studies teacher candidates using the constructivist 5E model and self-evaluation forms prepared to evaluate the micro teaching practices as data collection tools. The points in the self-evaluation form were determined by consulting expert opinions, which increased the content validity of the form. The form was finalized after consulting social studies teacher candidates' opinions. The data were analyzed using document analysis and content analysis. The researcher consulted expert opinions in content analysis and the consensus between coders was determined as .83.

## **Results**

The results indicated that social studies teacher candidates preferred methods and techniques that put the student in the center in the lesson plans they prepared using the constructivist 5E model. The results concluded that social studies teacher candidates included games in many stages of their lesson plans. Social studies teacher candidates used smart boards for digital and technological materials (video, audio, visuals, etc.) and also benefited from digital content programs to prepare posters. Most of the teacher candidates felt excitement before and during their micro teaching practices. The participants frequently mentioned that they liked their classroom dominances, self-confidences and effective use of their body languages regarding the aspects they liked in their micro teaching practices. However, the results showed that social studies teacher candidates expressed negative aspects in their micro teaching practices more than the positive aspects. The results showed that the most expressed opinion regarding social studies teacher candidates' opinions on the effects of micro teaching on profession knowledge and perception was that the micro teaching practice provided them with experience in the field and increased their interests and awareness towards the lesson.

## Discussion and Conclusion

The results are generally in line with the literature. The results of this study indicated that social studies teacher candidates preferred using methods and techniques which put the student in the center, and they included games in many stages of their lesson plans prepared using the constructivist 5E model. Game is among the techniques of the drama method. The drama course that participants had previously taken may have influenced this preference. The use of digital and technological materials by social studies teacher candidates in their micro teaching practices showed that they could adapt these elements to their lessons. In this regard, the present findings may conclude that teacher candidates can benefit from digital and technological elements in their lessons when they start their professional lives. The researcher believes that micro teaching practices contribute to areas such as controlling excitement, providing experience and gaining self-confidence. In addition, the researcher thinks that micro teaching practice can provide opportunities for social studies teacher candidates to evaluate themselves. The present findings suggest the following recommendations:

- Increasing the number of micro teaching practices may help teacher candidates gain experience.
- Micro teaching practices may ensure that teacher candidates experience a real classroom environment in Social Studies I and II courses.
- Micro teaching practices can be done as a group work if the classroom is crowded or there is a time limit.
- Future studies can use peer assessment forms as data collection tools.
- Further studies can compare the differences between the teacher candidate's self-evaluation form and the instructor's assessment form.
- “Drama” course, which was compulsory in previous undergraduate curriculum, has been made elective in YÖK 2018 Social Studies Undergraduate curriculum. The researcher believes that the drama course contributes significantly to the method and technical knowledge of the teacher candidates. Therefore, the researcher suggests including the “Drama” course in the compulsory undergraduate courses again.
- Micro teaching can also be implemented in distance education.

**Etik Kurul Belgesi:** Çalışmanın etik kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış ve 12.01.2021 tarih “E-81614018-000-36” sayılı karar ile çalışma onaylanmıştır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.808789**

**PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN İŞ DOYUMLARI İLE  
TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE GENEL ÖZ  
YETERLİĞİN ARACI ROLÜ**

**THE MEDIATING ROLE OF GENERAL SELF-EFFICACY IN THE  
RELATIONSHIP BETWEEN PSYCHOLOGICAL COUNSELORS' JOB  
SATISFACTION AND BURNOUT**

**Ersin ÖZKAN**

Milli Eğitim Bakanlığı, Şırnak, Türkiye

e-posta: ozkann.ersin06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2404-1849

**Sinan OKUR**

Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul,  
Türkiye

e-posta: sokur@hho.msu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3439-5907

Başvuru Tarihi: 10.10.2020 Yayına Kabul Tarihi: 19.04.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Özkan, E., & Okur, S. (2021). Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 55-75. Doi: 10.33418/ataunikkefd.808789

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolünü incelemektir. Çalışmanın örneklemini oluşturan 301 psikolojik danışmanın 81'i erkek (%26.9) ve 220'si kadındır (%73.1). Araştırma verileri toplandıktan sonra hipotezleri test etmek için SPSS PROCESS makro eklentisi kullanılarak koşullu süreç analizi yapılmıştır. Ayrıca aracı değişkenin anlamlılığını test etmek amacıyla günümüzde daha çağdaş bir yaklaşım olarak görülen bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve iş doyumunun tükenmişlik ile arasında negatif yönde, genel öz yeterlik ile arasında ise pozitif yönde anlamlı ikili ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca tükenmişlik ile genel öz yeterlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan koşullu süreç analizi sonucunda ise, iş doyumundan tükenmişliğe giden yol katsayısının modele genel öz yeterlik değişkeni dâhil olduktan sonra anlamlı bir şekilde azaldığı görülmüştür. Aracı değişkenin anlamlılığını test etmek için bootstrap değeri 5000'e yükseltilmiştir. Genel öz yeterliğin kısmi aracı rolünün anlamlılığını test etmek için yapılan bootstrapping testinde %95 güven aralığında alt ve üst sınırlar arasında sıfır (0)

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

değerinin olmadığı görülmüştür. Alt ve üst sınırlar arasında sıfır (0) değerinin olmaması, aracı değişkenin anlamlılığına işaret etmektedir. Bu sonuç, genel öz yeterlik değişkeninin iş doyumunu ile tükenmişlik arasındaki ilişkide anlamlı şekilde kısmi aracı rol oynadığını göstermiştir. Elde edilen tüm bulgular, alanyazın ışığında yorumlanarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Genel öz yeterlik, İş doyumunu, Koşullu süreç analizi, Tükenmişlik.

### Abstract

The purpose of this study is to examine the mediating role of general self-efficacy in the relationship between psychological counselors' job satisfaction and burnout. The psychological counselors consisting of 81 male (%26.9) and 220 female (%73.1) are 301 people in total. After the research data were collected, conditional process analysis was performed using the SPSS PROCESS macro plugin to test the hypotheses. In addition, the bootstrapping method, which is seen as a more modern approach today, was used to test the significance of the mediating variable. Firstly, Pearson moments multiplication correlation coefficient was calculated to determine the relationship between the variables. According to the findings, it was observed that there was a significant negative relationship between job satisfaction and burnout. It was observed that there was a positive significant relationship between job satisfaction and general self-efficacy. In addition, it was determined that there was a negative relationship between burnout and general self-efficacy. As a result of the conditional process analysis, it was observed that the path coefficient from job satisfaction to burnout decreased significantly after the general self-efficacy variable was included in the model. The bootstrap value was increased to 5000 to test the significance of the mediating variable. In the bootstrapping test for the significance of the partial mediator role of general self-efficacy, it was observed that there was no zero (0) value between the lower and upper limits in the 95% confidence interval. The absence of a zero (0) value between the lower and upper limits indicates the significance of the mediating variable. This result showed that general self-efficacy variables play a significant partial mediating role in the relationship between job satisfaction and burnout. All the findings obtained were interpreted and discussed in the light of the literature.

**Keywords:** Burnout, Conditional process analysis, General self-efficacy, Job satisfaction.

## GİRİŞ

Zamanının büyük bir kısmını iş ortamında geçiren psikolojik danışmanlar, okuldaki çalışmalarında öğrenci, öğretmen, veli ve idare ile birebir iletişim içinde olmakla birlikte birçok farklı sorunla da ilgilenmektedir. Özellikle öğrencilerine hem kişisel hem eğitsel hem de mesleki rehberlik hizmeti sunan okul psikolojik danışmanlarının belirli bir süre sonra enerjilerinin düşmesi, psikolojik olarak yıpranmaları, kendilerini çaresiz ve zayıf hissetmeleri olağan görülmektedir (Avşaroğlu ve diğerleri, 2005). Alanyazında stresli bir çalışma ortamına sahip olan ve beklentileri karşılanmayan psikolojik danışmanların tükenmişlik yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Çokluk, 2000). Tükenmişlik ilk kez Freudenberg (1974) tarafından bireyin başarısız olmasından dolayı enerjisinin düşmesi ve yıpranarak güç kaybetmesi olarak tanımlanmıştır. Maslach ve Jackson (1981) da tükenmişliği fiziksel ve ruhsal olarak yıpranma ve çaresiz kalma olarak ifade etmişlerdir. Alanyazında birçok tanıma rastlanırken, en genel anlamıyla tükenmişlik bireylerin hayatlarındaki stresten dolayı ortaya çıkan bir psikolojik sorundur.

Alanyazına bakıldığında tükenmişlik kavramı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyut üzerinden açıklanmıştır. Duygusal tükenme, duygusal kaynakların tükenmesiyle birlikte bireyde yorgunluk, gerginlik ve kaygının artması sonucunda başta işe gitme olmak üzere tüm günlük işlevlerde isteksizlik yaşanmasıdır (Ergin, 1993). Duyarsızlaşma ise, duygusal tükenmede yaşanan olumsuz duygularla birlikte çevreye karşı yabancılaşmanın başlamasıdır (Maslach & Jackson, 1981). Böyle bir durumda duyarsızlaşma yaşayan bireyin iş ortamında da sorun yaşamasının olağan olduğu düşünülebilir. Son olarak kişisel başarı hissinde, birey yaptığı

işleri başarısız olarak değerlendirmekte ve kişilerarası ilişkilerinde sorun yaşadığını düşünmektedir (Gönen, 2020; Polat ve diğerleri, 2012). Birey bu durumda yaptığı işlerin kimseye fayda sağlamadan boşa gittiğini düşünerek suçluluk duygusuna kapılmaktadır.

Tükenmişlik yaşayan bireylerde yaşanan stres ile birlikte bazı hastalıkların tetiklenebileceği söylenebilir. Bu hastalıklar fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtiler ile birlikte ortaya çıkmakta ve bu durum yaşam kalitesini düşürmektedir (Öztabak, 2018). Fiziksel belirtilere baktığımızda bireylerde yorgunluk, bitkinlik, halsizlik, uyku problemleri, kolestrol ve tansiyon hastalıkları, mide ve bağırsak problemleri gibi birçok sorun yaşandığı göze çarpmaktadır (West ve diğerleri, 2018). Tükenmişlik yaşayan bireylerdeki psikolojik belirtiler ise umutsuzluk, aşırı sinirlenme, depresyon, hayal kırıklığı ve engellenmişlik hissi olarak ifade edilmektedir (Oruç, 2007). Son olarak davranışsal belirtiler incelendiğinde genellikle madde kötüye kullanımı, kişilerarası ilişkilerde yabancılaşma, sosyal ilişkilerde kopukluk yaşama ve günlük görevleri yerine getirmeme gibi sorunlar yaşandığı görülmektedir (Vahey ve diğerleri, 2010). Bunun dışında, tükenmişlikle beraber bireylerin iş doyumunun düştüğü de alanyazında birçok araştırmada belirtilmiştir (Kim, 2012; Orhan & Komşu, 2016; Rocca & Kostanski, 2001). Bu bireylerin işe gitmeme, geç gitme veya işte çalışırken konsantrasyon sorunları yaşadıkları ifade edilmektedir. Tüm bu sorunların iş doyumunun düşük olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

İş doyumunu kavramı, bireyin işten ne beklediği ve karşılığında ne bulduğıyla ilişkin algıları olarak ifade edilmektedir (Luthans, 2011). Bir başka tanımda Özpehlivan (2019), bireyin işinden elde ettiği memnuniyet düzeyini iş doyumunu olarak tanımlamaktadır. Bireyin işine karşı olan duygusu ve beklentileri iş doyumunu belirleyen önemli etmenler arasında görülmektedir (Gibson ve diğerleri, 2000; Spector, 1997). Bireylerin işinden bekledikleri ile elde ettikleri sonucu ortaya çıkan durum iş doyumunu ortaya koymaktadır. Alanyazında iş doyumunu düşük veya yüksek olan bireylerin bazı özelliklerinden söz edilmiştir. İş doyumunu yüksek olan kişilerin olumlu davranışlar gösterdiği, hayattan zevk alabildiği ve özel yaşamında da doyum alarak kendisini başarılı gördüğü ifade edilmektedir (Demirel, 2014). Düşük iş doyumuna sahip olanların ise uykusuzluk, stres, gerginlik, yorgunluk, depresyon gibi pek çok davranış sergilediği belirtilmektedir (Rayle, 2006). Tınaz (2006), bu davranışlar sonucunda bireylerin işlerine karşı ilgisizlik, uzaklaşma ve yabancılaşma gibi davranışlar sergilediğinden söz etmektedir. Ayrıca iş doyumunu düşük olan bireylerin ruh sağlığı dışında fiziksel sağlığında da sorunlar yaşadığı açıklanmıştır (Agbozo ve diğerleri, 2017; Erol ve diğerleri, 2007). Ertürk ve Keçecioğlu (2012) yaptıkları çalışmada iş doyumunun düşük olmasının aşırı stres ve tükenmişlikle ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle bu bulgudan yola çıkarak bireyin yaşamında birçok alanın iş doyumundan ciddi şekilde etkilendiği sonucuna varılabilir.

Alanyazında iş doyumunu etkileyen faktörler ele alındığında bireysel ve örgütsel faktörler karşımıza çıkmaktadır. Bireysel faktörlerde yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, medeni durum, mesleki kıdem, öz yeterlik algısı ve kişilik yapısı gibi değişkenlere yer verilmektedir (Aliyev & Tunç, 2014; Robbins & Judge, 2007; Sünter ve diğerleri, 2006). Örgütsel faktörlerde ise ücret, çalışma koşulları, çalışma arkadaşları, terfi olanakları, yönetim ve denetim gibi değişkenlerden söz edilmektedir (Bushra ve diğerleri, 2011; Ekşi ve diğerleri, 2015). Bu örgütsel faktörlerin olumlu yönde olması bireylerin performansını ve çabasını artırırken, olumsuz yönde seyretmesi iş doyumunun azalmasına, devamsızlıkların yaşanmasına, işe bağlanma sorunu yaşanmasına, stres seviyesinde artış

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

olmasına ve hem fiziksel hem de ruhsal problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Raziq & Maulabakhsh, 2015; Telman & Ünsal, 2004). Yapılan çalışmalardan yola çıkarak iş doyumunun birçok farklı değişkenden etkilendiği belirlenmiştir.

Son yıllarda psikoloji ve psikolojik danışma alanında çok fazla incelenen ve iş doyumunu etkileyen öz yeterlik kavramı Sosyal Öğrenme Kuramının mihenk taşıdır. Bandura (1977), öz yeterliliğin bireyin bir işi organize edebilmesine ve yönetebilmesine yönelik olarak kendisine inanması olarak tanımlanmaktadır. Yapılan başka bir tanımlarda öz yeterlik, hedefe ulaşmak için yetenekleri sergileme inancı ve zorluklara karşı motive olabilme olarak ifade edilmektedir (Luszczynska ve diğerleri, 2005; Yıldırım & İlhan, 2010). En geniş anlamıyla, bireyin yaşam tecrübelerinden meydana gelen inanç öz yeterlik olarak ifade edilmektedir. Alanyazında yer alan birçok çalışmada da öz yeterliğin bireylerin davranışları üzerinde etkili olduğundan söz edilmektedir (Zengin, 2007). Bandura (1986), bireyin herhangi bir konudaki davranışını yeteneklerinden ziyade potansiyeline ve yeterliğine olan inancının belirlediğini ifade etmiştir. Yaşamdaki olumlu tecrübeler ve çevreden alınan pozitif geri bildirimler bireyin öz yeterliğinin yükselmesinde önemli rol oynamaktadır (Can & Cantez, 2018; Scholz & Schwarzer, 2005). Bu doğrultuda öz yeterliği yüksek bireylerin stres gibi olumsuz faktörlerle daha iyi baş edebileceği ve yaşamlarında daha az tükenmişlik yaşayabileceği söylenebilir.

Öz yeterlik kavramının genel bir anlam taşıdığı düşünülerek ortaya genel öz yeterlik kavramı atılmıştır (Aypay, 2010; Scherbaum ve diğerleri, 2006). Bu kavram, tek bir konuya odaklanmadan bireyin tüm yaşamında kendine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Luszczynska ve diğerleri, 2005). Alanyazında genel öz yeterlik, bireyin hayatındaki stresli olayların üstesinden gelebilmesine yönelik inancı olarak ifade edilmektedir (Scholz & Schwarzer, 2005; Tong & Shangui, 2004). Yapılan tanımların ışığında genel öz yeterliğin stres, tükenmişlik ve düşük iş doyumuna gibi olumsuz yaşam olaylarına karşı baş edebilmeye yönelik inanç olduğundan söz edilebilir. Küçük (2014) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin iş ortamında kendilerini yeterli görme düzeylerinin iş doyumlarını etkilediği saptanmıştır. Bu bulgu alanyazındaki benzer çalışmalarla tutarlılık gösterirken (Durmuş, 2015; Gençtürk & Memiş, 2010) aynı zamanda yüksek iş doyumuna sahip olunması için bireyin öz yeterlik seviyesinin yüksek olması gerektiğini göstermektedir (Bargsted ve diğerleri, 2019; Gamsız ve diğerleri, 2013). Yüksek iş doyumuna sahip olduğunda da tükenmişlik durumunun ortaya çıkmayacağı düşünüldüğünde aslında genel öz yeterlik kavramının bireyin hayatında önemli etkisi olduğu söylenebilir. Evers ve diğerlerinin (2002) başka bir çalışmada da öz yeterliğin tükenmişlik alt boyutlarıyla anlamlı ilişkilere sahip olduğu rapor edilmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular, genel öz yeterlik kavramı ile tükenmişlik arasında istatistiksel bir ilişki olduğunu göstermekte ve bireylerin öz yeterliğini yükseltmenin tükenmişliğin önüne geçmede rol oynadığını göstermektedir.

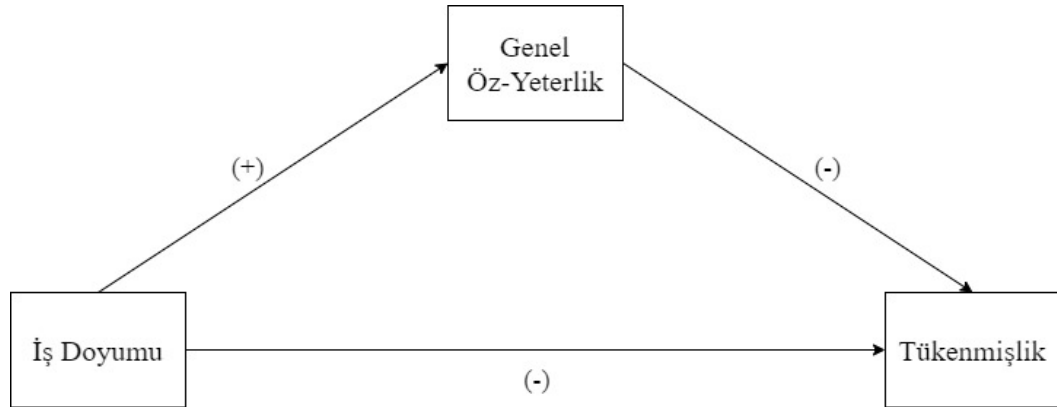
Birçok farklı meslekte bireylerin çeşitli sebeplerle tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır (Çimen ve diğerleri, 2012; Ertürk & Keçecioglu, 2012). Tükenmişlik yaşayan meslek gruplarından birisi de psikolojik danışmanlardır. İşlerinde doyum alamayan psikolojik danışmanların hem içsel olarak hem de sosyal olarak ilişkilerinin sekteye uğrayabileceği ve her meslekte olduğu gibi günlük işlevlerinde sorunlar yaşayabileceği söylenebilir (İkiz, 2010). Hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazında psikolojik danışmanların farklı sebeplerle tükenmişlik yaşayabilecekleri belirtilmiştir (Aydınlı, 2019; Çelik, 2017; Fye ve diğerleri, 2020; Lee vd. 2020; Öztabak, 2018). Genellikle bu sebeplerin arasında sıklıkla iş doyumunun da düşük olmasının tükenmişliği

etkilediği rapor edilmiştir (Aliyev & Tunç, 2014; Çelik & Gürsel, 2017; Gutierrez vd. 2019). Yam (2018) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri, iş doyumları ve psikolojik danışma öz yeterlikleri incelenmiştir. Bu çalışmada daha kapsamlı şekilde psikolojik danışmanların tükenmişliğini, iş doyumunu ve öz yeterliğini etkileyen faktörler gözler önüne serilerek araştırma gerçekleştirilmiştir.

Alanyazında bu üç kavramın birbirleriyle ilişkisinin incelendiği çalışmalar ile üç değişkenin bir arada ele alındığı araştırmalara bakılmıştır. Bu çalışmalarda iş doyumunu ile tükenmişlik arasında hem Türkiye’de hem de yurt dışında anlamlı olan çalışmalara rastlanmıştır (Agbozo ve diğerleri, 2017; Coetzee vd. 2019; Ertürk & Keçecioglu, 2012; Gönen, 2020; Kim, 2012; Orhan & Komşu, 2016). Bu çalışmalar dışında iş doyumunu ile öz yeterlik arasında da anlamlı ilişkinin olduğunu gösteren araştırmalara yurt içi ve yurt dışı alanyazında yer verilmiştir (Bargsted vd. 2019; Buluç & Demir, 2015; Ismayilova & Klassen, 2019; Küçük, 2014; Won & Chang, 2020). Son olarak, tükenmişlik ile öz yeterlik arasında manidar bir ilişkinin olduğunu gösteren bazı araştırmalara alanyazında rastlanmıştır (Arslan, 2019; Başerer & Başerer, 2019; Chen ve diğerleri, 2013; Sharififard ve diğerleri, 2020). Yukarıda belirtilen tüm bu araştırmalarda çalışmanın değişkenlerinin ikili şekilde birbirleriyle ilişkisine bakılmıştır. Hem yurt içi alanyazında (Baltacı, 2018; Güngör-Seyhan, 2015; Yam, 2018) hem de yurt dışı alanyazında (Aliyev & Tunç, 2014; Duggleby ve diğerleri, 2009; Federici & Skaalvik, 2012; Mackoniene & Norvile, 2012; Wang ve diğerleri, 2015) üç değişkenin bir arada ele alındığı çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda da genellikle değişkenler arasında manidar ilişkiler olduğu gözlemlenirken, alanyazında bu üç değişkenin bir arada olduğu herhangi bir aracılık modeline rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında test edilen modelin alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurabileceğine inanılmaktadır. Ayrıca çalışma grubunu psikolojik danışmanların oluşturması da psikoloji ve psikolojik danışma alanyazın için önemli görülmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde araştırmanın amacı, psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolünü incelemektedir. Bu amaç doğrultusunda, hipotetik bir model kurulmuştur. Kurulan modelde, Baron ve Kenny’nin (1986) varsayımları dikkate alınarak hipotezler oluşturulmuştur:

### Hipotezler

Bu çalışmada test edilen modele Şekil 1’de yer verilmiştir:



Şekil 1. Psikolojik Danışmanların İş Doyumları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkide Genel Öz Yeterliğin Aracı Rolüne Yönelik Önerilen Kavramsal Model

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

Yukarıda yer alan modeli test etmek amacıyla aşağıdaki hipotezler belirlenmiştir:

*H1:* Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde, genel öz yeterlik düzeyleri ile arasında ise pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ikili ilişkiler bulunmaktadır.

*H2:* İş doyumunu değişkeni tükenmişlik değişkeninin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

*H3:* İş doyumunu değişkeni genel öz yeterlik değişkeninin pozitif yönde, genel öz yeterlik değişkeni tükenmişlik değişkeninin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısıdır.

*H4:* İş doyumunu değişkeninin tükenmişlik değişkenine etkisinde genel öz yeterlik değişkeni aracı değişkendir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli/Deseni**

Bu çalışma, psikolojik danışmanların iş doyum düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracılığının incelendiği ve ilişkisel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Araştırmada yer alan değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini tahmin etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Burmaoğlu ve diğerleri, 2013). Bu çalışmada bağımsız değişken (X) iş doyum ve bağımlı değişken (Y) tükenmişliktir. Araştırmada genel öz yeterlik değişkeni ise aracı değişkendir (M).

### **Örneklem/Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu psikolojik danışmanlar oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları ile ilgili demografik bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir:



Tablo 1.  
*Araştırma Katılımcılarının Demografik Bilgileri*

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	220	73.1
	Erkek	81	26.9
Yaş	20-29 yaş	261	86.7
	30-39 yaş	29	9.7
	40-49 yaş	10	3.3
	50-59 yaş	0	0
	60+ yaş	1	0.3
	5 yıl ve daha az	249	82.7
Çalışma Süresi	6-11 yıl	33	11
	12-15 yıl	8	2.7
	16-20 yıl	7	2.3
	21+ yıl	4	1.3
	Hiç takdir görmüyor	20	6.6
Takdir Görme Durumu	Nadiren takdir görüyor	151	50.2
	Sıklıkla takdir görüyor	130	43.2
	Çok düşük	21	7
Ücret Algısı	Düşük	66	21.9
	Orta	190	63.1
	Yüksek	23	7.6
	Çok yüksek	1	0.4
Çalışılan Yer	İl	121	40.2
	İlçe	155	51.5
	Kasaba	2	0.7
	Köy	23	7.6
TOPLAM		301	100

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada psikolojik danışmanlardan veriler “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*İş Doyumu Ölçeği*”, “*Maslach Tükenmişlik Ölçeği*” ve “*Genel Öz Yeterlik Ölçeği*” kullanılarak toplanmıştır.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Bu araştırmaya katılan psikolojik danışmanların sosyo-demografik özelliklerini daha iyi betimlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Bu formda katılımcılardan cinsiyet, yaş, meslekte çalışma süresi, üstlerinden takdir görme durumu, ücret algısı ve mesleği icra ettikleri yer hakkında bilgiler toplanmıştır. Form uygulanmadan önce katılımcılara araştırmanın nedeni açıklanmış ve katılımın gönüllü olduğu hatırlatılmıştır.

#### *İş Doyumu Ölçeği*

Katılımcıların işlerine yönelik doyum düzeylerini ölçmek için *İş Doyumu Ölçeği*ni Hackman ve Oldham (1980) geliştirmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış hali Yüksel’in (2005) çalışmasından alınmıştır. 5’li likert olarak puanlanan ölçekten 14 ile 70 arasında puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması iş doyumunun da yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapılan uyarılama çalışmasında geçerli ve güvenilir olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada psikolojik danışmanlardan alınan ölçümler doğrultusunda ölçeğin Cronbach alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır ve bu bulgu ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

### *Maslach Tükenmişlik Envanteri*

Araştırmaya katılan kişilerin tükenmişlik düzeylerini saptamak amacıyla kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 22 maddeden oluşan ölçeğin üç alt faktörü bulunmaktadır. Bu alt faktörler; “duygusal tükenme” (9 madde), “duyarsızlaşma” (5 madde) ve “kişisel başarı” (8 madde) olarak belirtilmiştir. Hem “duygusal tükenme” hem de “duyarsızlaşma” alt boyutunda yer alan maddeler ters madde olarak ifade edilmektedir. 5’li likert tip olarak puanlanan ölçekte alınan yüksek puanlar tükenmişliğin fazla oluşunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliğini test etmek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda model ile veri arasında uyumun yeterli olduğu saptanırken, güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .61 olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlık değeri .88’dir.

### *Genel Öz Yeterlik Ölçeği*

Araştırmada yer alan örneklemin genel öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Schwarzer ve Jerusalem’in (1995) 20 madde olarak geliştirip sonradan 10 maddeye indirdiği ölçeği Aypay (2010) Türkçeye uyarlamıştır. Bu ölçek, 28 farklı dile uyarlanmıştır. Ölçekte ters madde yoktur ve 4’lü dereceleme olarak puanlanmaktadır (1=Tamamen yanlış; 4=Tamamen doğru). Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireylerin genel öz yeterlik seviyelerinin yeterli olduğuna işaret etmektedir. Ölçekte “çaba ve direnç” (6 madde) ve “yetenek ve güven” (4 madde) olarak adlandırılan iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur ve elde edilen bulgular ölçeğin geçerli olduğunu göstermiştir. Güvenirlik analizleri için ise, ölçeğin test tekrar test değeri .80 ve Cronbach alfa iç tutarlık değeri .83’dür. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık değeri .89 olarak bulunmuştur.

### **Uygulama/İşlem/Süreç**

Araştırmanın verileri 2019 yılının Kasım ve Aralık ayında çevrim içi form kullanılarak Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan psikolojik danışmanlardan toplanmıştır. Uygulanan formlardan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın amacı anlatılarak gönüllülük ilkesi hatırlatılmıştır. Bunun dışında katılımcılara kimlik bilgilerinin paylaşılmayacağı ve gizlilik ilkesine dikkat edileceğinden söz edilmiştir. Katılımcılardan toplanan verilerin bilimsel araştırma dışında kullanılmayacağı açıklanmıştır. Son olarak katılım onayı alınan katılımcılardan araştırma verileri ortalama 15-20 dakika arasında bir sürede toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2020 yılının öncesinde toplandığı için herhangi bir etik kurul izni bulunmamaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada veri analizine geçilmeden önce ön hazırlık yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak frekans tablosu kullanılarak veri setinde hatalı/eksik kodlamalar olup olmadığı incelenmiş ve uç/aykırı değerler kontrol edilmiştir. Veri setinde herhangi hatalı veya eksik kodlama olmadığı tespit edildikten sonra 317 psikolojik danışmanın ölçümlerinden uç değer olarak 16 ölçüm çıkarılmıştır. Bu işlem yapılırken Mahalanobis uzaklık değeri dikkate alınmış ve .001 anlamlılık düzeyine göre ölçümler veri setinden atılmıştır

(Büyüköztürk, 2016). Bunun dışında çalışmada yer alan değişkenlerin normallik varsayımları kontrol edilmiş, her bir değişkenin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bir başka deyişle, her bir değişken için basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu belirlenmiştir (Hair ve diğerleri, 2013). Tüm ön hazırlıklar yapıldıktan sonra veri analizine geçilmiştir. Veri analizinde ilk olarak her değişken için betimsel istatistikler ile iç tutarlık güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada ele alınan iş doyumunu, genel öz yeterlik ve tükenmişlik değişkenlerinin birbirleriyle arasında var olan ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon değeri bulunarak belirtilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişki belirlendikten sonra, kurulan hipotetik modeli test etmek için Hayes'in (2018) geliştirdiği PROCESS eklenti ile koşullu süreç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizin bir diğer adı, regresyon temelli aracılık analizidir. Adından da anlaşılacağı gibi özünde regresyon analizi olan bu analiz, değişkenler arasındaki ilişkileri kurulan model üzerinde açıklamaya yararmaktadır. Aracı analiz, kuramsal olarak test edilen modelleri açıklamaya yarayan güçlü bir istatistiksel yöntemdir (Gürbüz, 2019; Hayes & Preacher, 2014). Bu çalışmada iş doyumunu yordayan, genel öz yeterlik aracı ve tükenmişlik yordanan değişken olarak belirlenmiştir.

Koşullu süreç analizinin ardından modeldeki aracılığın anlamlılığı bootstrapping yöntemi ile test edilmiş ve elde edilen güven aralığında sıfır (0) değerinin olup olmadığına bakılarak anlamlılık yorumlanmıştır. Alanyazında bu yöntem, aracılığın anlamlılığını test eden güçlü ve çağdaş bir istatistik yöntemi olarak tanıtılmıştır (Darlington & Hayes, 2017; Rucker ve diğerleri, 2011). 1980'li yıllardan günümüze gelene kadar aracılık analizinde sıklıkla kullanılan Baron ve Kenny'nin (1986) yönteminin eskide kaldığını düşünen bazı araştırmacılar, bu üç aşamalı yöntem yerine tek adımda direkt ve dolaylı etkileri gösteren bu analizi tercih etmektedirler (Hayes & Rockwood, 2017). Benzer şekilde araştırmacılar, aracı değişkenin anlamlılığı için de Sobel testi (Sobel, 1982) yerine bootstrapping yönteminin daha kullanışlı olduğu savunmaktadır (Gürbüz, 2019). Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada da daha modern olan istatistik yöntemi tercih edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri ele almak, diğer bir deyişle araştırmanın birinci hipotezi olan "Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde, genel öz yeterlik düzeyleri ile arasında ise pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ikili ilişkiler bulunmaktadır" hipotezi incelenmiştir. Bu hipotezi incelerken çalışmada bulunan üç değişkenin ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerine de bakılmıştır. Yapılan Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları analizinde ulaşılan sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

*Araştırmanın Değişkenlerine Ait Korelasyon, Ortalama, Standart Sapma ve İç Tutarlık Değerleri*

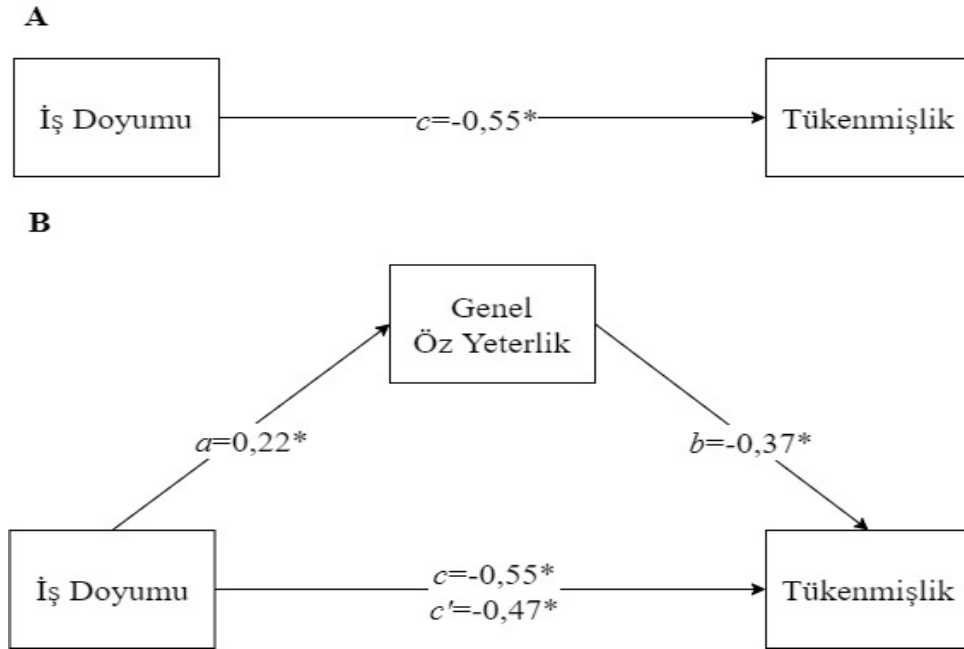
	(1)	(2)	Ort.	S.s.	$\alpha$
Tükenmişlik (1)			45.93	9.95	.88
İş Doyumu (2)	-.55*		44.65	9.45	.89
Genel Öz Yeterlik (3)	-.47*	.22*	30.76	5.06	.89

\* $p \leq .01$

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

Tablo 2’de yer alan bilgiler ışığında, tükenmişliğin ortalama puanı 45.93 ve standart sapması 9.95 olarak bulunurken, iş doyumunun ortalama puanı 44.65 ve standart sapması 9.45 olarak hesaplanmıştır. Genel öz yeterliğin de ortalama puanı 30.76 ve standart sapması 5.06 olarak rapor edilmiştir. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ikili ilişkilere bakıldığında, tükenmişlik değişkeninin iş doyumuna ile arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r = -.55$ ) ve genel öz yeterlik ile arasında negatif yönde düşük düzeyde ( $r = -.47$ ) anlamlı ikili ilişkiler olduğu saptanmıştır ( $p \leq .01$ ). Ayrıca genel öz yeterlik ile iş doyumuna arasında da düşük düzeyde olsa da pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ( $r = .22$ ) belirlenmiştir ( $p \leq .01$ ). Pearson momentler çarpımı korelasyon analizinden elde edilen bu bulgular, test edilen hipotezin kabul edildiğini göstermiştir ( $H1$ ).

Araştırmada test edilmesi amacıyla kurulan modelde, geriye kalan hipotezler koşullu süreç analizi ile incelenmiştir. Koşullu süreç analizi yapılarak ulaşılan sonuçlara Şekil 2’de yer verilmiştir:



Şekil 2. Psikolojik Danışmanların İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Genel Öz Yeterliğin Oynadığı Aracı Rol

Şekil 2-A’da, çalışmanın bağımsız değişkeni olan iş doyumuna değişkeninin bağımlı değişken olan tükenmişlik değişkenine giden yol katsayısı ( $c$ )  $-0.55$  olarak hesaplanmıştır ( $p \leq .000$ ). Elde edilen bu bulgu ile araştırmadaki ikinci hipotez kabul edilmiştir ( $H2$ ). Diğer hipotez için ise Şekil 2-B’de yer alan bulgular incelenmiştir. İş doyumunun genel öz yeterliğe giden yol katsayısı ( $a$ )  $.22$  ( $p \leq .000$ ) olarak hesaplanırken, genel öz yeterlik değişkeninden tükenmişliğe giden yol katsayısı ( $b$ )  $-.37$  ( $p \leq .000$ ) olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgular, çalışmanın üçüncü hipotezinin de kabul edildiğini göstermiştir ( $H3$ ). Kurulan modele göre, genel öz yeterlik değişkeni modele dâhil olduğunda psikolojik danışmanların iş doyumuna ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide yol katsayısının ( $c'$ )  $-.47$ ’e düştüğü gözlemlenmiştir. Yol katsayısının  $.08$  seviyesinde azalması, iş doyumuna ile tükenmişlik arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin kısmi aracı role sahip olduğunu göstermektedir ( $c - c' = -.08$ ;  $p \leq .000$ ). Elde edilen bu bulgu, tükenmişlik değişkeninin açıklanmasında kurulan aracılık modelinin istatistiksel olarak

doğrulandığı anlamına gelirken araştırmanın dördüncü ve son hipotezinin de kabul edildiğine işaret etmektedir (*H4*).

Son olarak, çalışmada iş doyumunu değişkeni tükenmişliğin %30'unu açıklamaktadır ( $r^2 = .30$ ;  $F_{(1,299)} = 131.86$ ;  $p \leq .000$ ) ve bu açıklama düzeyi alanyazında orta düzeyde bir açıklama olarak belirtilmektedir. Genel öz yeterlik değişkeni de tükenmişliğin %22'sini ( $r^2 = .22$ ;  $F_{(1,299)} = 86.02$ ;  $p \leq .000$ ) ortaya koymaktadır. Bu açıklama düzeyi de alanyazında orta düzeyde bir açıklama olarak ifade edilmektedir. İş doyumunu değişkeni ise genel öz yeterlik değişkeninin %5'ini açıklamaktadır ( $r^2 = .05$ ;  $F_{(1,299)} = 15.46$ ;  $p \leq .000$ ). Alanyazında bu açıklama düzeyinin düşük seviyede olduğundan söz edilmiştir. Ayrıca iş doyumunu ve genel öz yeterlik değişkenlerinin birlikte ele alınarak tükenmişliğin %43'ünü açıkladığı raporlanmıştır ( $r^2 = .43$ ;  $F_{(2,298)} = 114.67$ ;  $p \leq .000$ ). Alanyazında bu açıklama ise yüksek seviyede bir açıklama olarak ifade edilmektedir (Leech ve diğerleri, 2008).

Bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olan aracı değişkenin anlamlı olup olmadığı bootstrapping yöntemi ile test edilmiştir. Bu yöntem, dolaylı etkinin anlamlılığı belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Hayes & Preacher, 2014; MacKinnon vd. 2004). Araştırmada genel öz yeterliğin anlamlılığını belirlemek amacıyla 5000 yeniden örneklemede işlem gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda genel öz yeterlik değişkeninin %95 güven aralığında alt ve üst sınırlar arasında sıfır (0) değeri olmadığı ve bu bulgu ile genel öz yeterlik değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir (%95GA [-.91, -.53]).

## TARTIŞMA

Ruh sağlığı alanında çalışan psikolojik danışmanların tükenme ihtimalinin fazla olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Alanyazında da psikolojik danışmanların farklı sebeplerden ötürü yıprandıkları ve özellikle mesleki açıdan bir tükenmişlik içine girdikleri tespit edilmiştir (Lee vd. 2020). Yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok farklı sebepten tükenmişlik yaşayan psikolojik danışmanların özellikle iş yaşamından doyum almamalarında (Fye vd. 2020; İkiz, 2010) ve düşük öz yeterliğe sahip olduklarında (Sharififard vd. 2020) tükenmişlik daha fazla yaşadıkları göze çarpmıştır. Bu doğrultuda, psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini açıklaması alanyazın doğrultusunda olası görülen varsayımsal bir model geliştirilerek iş doyumları ile tükenmişlik arasında genel öz yeterliğin aracı rolü analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, genel öz yeterliğin iş doyumunu ile tükenmişlik arasında anlamlı bir kısmi aracılığa sahip olduğu saptanmıştır. Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde iş doyumunu ile tükenmişlik düzeyi arasında genel öz yeterliğin aracı rolünün incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, üç değişkenin bir arada ele alındığı ve anlamlı ilişkilerin olduğu çalışmaları görmek mümkündür (Baltacı, 2018; Federici & Skaalvik, 2012; Wang vd. 2015; Yam, 2018). Söz konusu çalışmalarda ulaşılan bulguların da bu çalışmadaki sonuçlar ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada ele alınan değişkenler öncelikle ikili, sonrasında ise üçlü şekilde incelenerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar, iş doyumunun tükenmişliği negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. İlgili alanyazında, çalışmada elde edilen bu bulguyla genellikle tutarlık gösteren araştırmalar bulunmakla birlikte (Coetzee ve

diğerleri, 2019; Ertürk & Keçecioğlu, 2012; Demirkol, 2006; Gönen, 2020; Gutierrez ve diğerleri, 2019; Kim, 2012; Mackoniene & Norvile, 2012; Rocca & Kostanski, 2001; Vahey vd. 2010), bu değişkenler arasında anlamlı ilişkinin olmadığını gösteren az sayıda da olsa araştırma sonucu mevcuttur (Acar, 2016; Aliyev & Tunç, 2014). Ayrıca tükenmişlik alt boyutlarından olan duygusal tükenme ile iş doyumunu arasında da yapılan birçok çalışma olduğu ve bu bulguların da çalışmamızda elde edilen bulgularla tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir (Avşaroğlu vd. 2005; Demirkol, 2006). Alanyazında görüldüğü üzere, genellikle bireylerin tükenmişliklerinin önüne geçme konusunda iş doyumunun önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bir kurumda personelin iş doyumunu artırmaya yönelik gerçekleştirilecek tutum ve davranışlar, bireylerin tükenmişlik seviyesinin aşağıya çekilmesine neden olmaktadır. Psikolojik danışmanlık gibi ruh sağlığı hizmeti veren meslek gruplarının daha fazla ve hızlı tükenebileceği göz önüne alınarak (Yam, 2018) psikolojik danışmanların çalıştığı ortamdan doyum sağlaması için gerekli adımların atılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da alanyazını büyük oranda desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu psikolojik danışmanların genel öz yeterlikleri ile tükenmişlikleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu şeklindedir. Alanyazın taraması sonucunda, Arslan'ın (2019) çalışması bu çalışmadaki bulguları destekler niteliktedir. Benzer biçimde Türkiye'deki ve yurt dışındaki başka çalışmalarda da araştırma sonucu ile tutarlı bulgulara ulaşılmıştır (Agbozo ve diğerleri, 2017; Bushra ve diğerleri, 2011; Chen vd. 2013; Erol vd. 2007; Kumcağız vd. 2017). Sharififard vd. (2020) tarafından yapılan güncel bir çalışmada da ulaşılan bulgu, bu çalışmada elde edilen sonuç ile paralellik göstermektedir. Alanyazında bu araştırmanın sonucu ile zıt olan başka bir çalışmaya da rastlanmıştır (Raziq & Maulabakhsh, 2015). Ayrıca alanyazındaki başka çalışmalarda tükenmişliğin üç alt boyutu olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı değişkenleri ile öz yeterlilik algısı ile aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Karahana & Balat, 2011; Şenel, 2014). Elde edilen sonuçların çoğunluğunun alanyazın ile benzer olduğu ve bireylerin tükenmişlik seviyelerinin genel öz yeterliklerinden etkilendiği saptanmıştır (Başerer & Başerer, 2019). Tüm bu araştırmalardan yola çıkarak psikolojik danışmanların tükenmişlik yaşamamaları için genel öz yeterlik seviyelerini artırmaya yönelik faaliyetlerde bulunmaları gerektiği ifade edilebilir. Özellikle kendisini alanında yetkin hisseden ve bireylerin hayatına dokunmaya çalışan psikolojik danışmanların alacakları doyumun yüksek olacağı ve tükenmişlik yaşama olasılıklarının azalacağı alanyazındaki diğer çalışmalar ile birlikte kanıtlanmıştır.

Son olarak çalışmada ikili ilişkilerden elde edilen bir diğer bulgu, psikolojik danışmanların iş doyumunun yüksek olmasının genel öz yeterliklerinin de yüksek olmasını sağladığı yönündedir. Diğer bir deyişle, iş doyumunu yüksek olan psikolojik danışmanların genel öz yeterliklerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu iki değişken arasında manidar bir ilişkiden söz edilirken hem yurt içi hem de yurt dışı alanyazında sadece tek bir çalışmada zıt bir bulguya rastlanmıştır. Bu bulguya Duggleby ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılmıştır. Yapılan diğer tüm çalışmalarda bu çalışmada ulaşılan sonucu destekleyen bulgular olduğu görülmüştür (Bargsted vd. 2019; Baysal, 2010; Buluç & Demir, 2015; Durmuş, 2015; Evers vd. 2002; Gamsız vd. 2013). Özellikle son yıllarda farklı meslek gruplarında yapılan çalışmalarda iş doyumunun genel öz yeterlik ile arasındaki ilişkiden söz edilmiştir (Ismayilova & Klassen, 2019; Won & Chang, 2020). Alanyazından ve bu çalışmadan ulaşılan sonuçlar

ışığında, psikolojik danışmanların iş doyumlarının yükselmesinin kendilerini yeterli hissetme konusunda da etkisinin olacağı söylenebilir. İş doyumunu daha da yükseltmek için bireylerin genel öz yeterlik seviyesinin yüksek olmasının gerekli olduğu bu araştırma ile bir kez daha kanıtlanmıştır.

Araştırmanın en temel ve önemli olan bulgusu, iş doyumunu ile tükenmişlik arasındaki ilişkide genel öz yeterlik değişkeninin anlamlı kısmi aracı rolü olduğudur. İş doyumunu, tükenmişlik ve genel öz yeterlik değişkenlerinin bir arada incelendiği çalışmalarda herhangi bir aracılık analizine rastlanmaması bu araştırmanın bulgularını değerli kılmaktadır. Bu araştırma tükenmişlik üzerinde iş doyumunun önemli bir etkisinin olduğunu gösterirken, modele genel öz yeterlik değişkeni eklendiğinde tükenmişlik üzerindeki etkinin değiştiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, psikolojik danışmanların iş doyumları yine tükenmişliği etkilese de genel öz yeterlik değişkeninin de tükenmişlik üzerindeki etkisinin azımsanmaması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, genel öz yeterlik değişkeninin de tükenmişlik üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Genel öz yeterlik değişkeninin kurulan bu modelde anlamlı bir aracı rolü olmasının beklendiği bir sonuç olduğu değerlendirilmektedir. Bu sonuç ile birlikte, iş doyumunu ile tükenmişlik arasında genel öz yeterliğin kısmi aracı role sahip olması, psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini azaltmaya yönelik çalışmalar yaparken dikkate alınması gereken bir faktör olduğunu göstermektedir. Psikolojik danışmanların iş doyumlarını artırırken genel öz yeterlik seviyelerini de yukarıya çekmek tükenmişliğin önüne geçmeyi sağlayacağı gibi, daha sağlıklı ruh sağlığı hizmeti sunulmasının da önünü açabilecektir. Bu araştırmadaki değişkenlerin ele alındığı diğer çalışmalarda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçların bu çalışmadaki bulgular ile tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir (Güngör-Seyhan, 2015; Orhan & Komşu, 2016). Baltacı'nın (2018) çalışmasında da tükenmişliği etkileyen önemli faktörler iş doyumunu ve genel öz yeterliktir. Benzer şekilde yurt dışında Wang vd. (2015) çalışmasında da iş doyumunu ve genel öz yeterliğin tükenmişliği önemli düzeyde etkilediği görülmüştür. Tüm bu araştırma bulgularından hareketle, bu çalışmada elde edilen bulguların genellikle alanyazın ile tutarlı olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırma bulguları ile alanyazındaki sonuçların farklı olmasının birkaç sebebinden söz edilebilir. Bunlardan birisi araştırmada yer alan ölçeklerden ya da çalışmanın yönteminden kaynaklı olarak alanyazında çeşitli bulgulara rastlanılabilmektedir. Veri toplama araçlarının her birinin farklı alt boyutlarının olması ve farklı özellikleri ölçmesi araştırma sonuçlarının da farklılaşmasına neden olabilmektedir. Ayrıca örneklemin kültürel ve sosyo-demografik açıdan farklılıklar göstermesi de çalışmanın sonuçlarını etkileyebilmektedir. Psikolojik danışmanlar ile gerçekleştirilen bu araştırmada, her bireyin farklı bir eğitim alması ve farklı kültürlerde yetişerek başka şehirlerde görev yapıyor olması araştırma sonuçları arasında bazı farklılıklara neden olabilmektedir. Farklı bulguların ortaya çıkmasının olağan olduğu, yapılacak daha kapsamlı araştırmalar ile bulguların desteklenmesi gerektiği ve örneklem sayısının artırılması sonucunda geçerliği yüksek bir çalışmanın ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır.

Bu çalışmanın bulguları incelenirken bazı sınırlılıkları da göz önüne alınmalıdır. Öncelikle verilerin çevrim içi form aracılığıyla toplanması, katılımcılardan gelebilecek soruların cevaplanamaması ve katılımcılar ile herhangi bir görüşmenin yapılmaması bir sınırlılıktır. Bunun dışında sonuçların, kullanılan ölçeklerin ölçtüğü özellikler ile sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca örnekleme erkek psikolojik danışman sayısının kadın

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

psikolojik danışman sayısına oranla daha az olması da bir başka sınırlılık olarak düşünülebilir. Tüm bu sınırlılıklar araştırma sonucunu etkileyebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışma kapsamında ulaşılan bulgulardan yola çıkarak bazı önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada yer alan iş doyumunu, tükenmişlik ve genel öz yeterlik değişkenlerine yönelik ayrı ayrı öneriler sunulmuştur. Tükenmişlik değişkeni ile ilgili yapılan çalışmalarda psikolojik danışmanların psikolojik, fiziksel ve davranışsal olarak etkilendikleri alanyazında kanıtlanmıştır (Vahey vd. 2010). Okulda çalışan psikolojik danışmanların yaşadıkları psikolojik ve fizyolojik etkilerden korunmak için psikolojik destek ortamının sağlanmasından söz edilebilir. Rehberlik Araştırma Merkezlerinin yıl içinde sürekli ve düzenli olarak okullarda çalışan psikolojik danışmanlara destek sunması bir öneri olarak verilebilir. Ayrıca psikolojik danışmanların psikolojik esnekliğini ve sağlamlığını artıracak psiko-eğitim çalışmalarına yer verilebilir.

İş doyumunu değişkeni üzerine ise odak grup görüşmeleri yapılarak nitel desenli araştırmalar yapılması bir öneri olarak sunulabilir. Özellikle iş doyumunu etkileyen örgütsel faktörler kısmında yer alan çalışma koşulları, çalışma arkadaşları, terfi olanakları, yönetim ve denetim (Bushra ve diğerleri, 2011) ile ilgili düzenlemelerin yapılması psikolojik danışmanların iş doyumlarını yükseltmede etkili olabilir. Genel öz yeterlik düzeyini artırmaya yönelik olarak da psikolojik danışmanların alanı kapsayan yeni eğitimler almasının ya da lisansüstü eğitime başlamasının kendisini daha yetkin ve yeterli hissetmesi açısından önemli olabileceği söylenebilir.

Gelecekte yapılabilecek çalışmalar için araştırmacılar bu çalışmada ortaya atılan modeli farklı bir örnekleme ve farklı değişkenler ekleyerek test edebilir. Özellikle daha geniş örneklem üzerinde ve farklı kurumlarda çalışan (Milli Eğitim Bakanlığı, Adliye, Hastane ve Aile Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı) psikolojik danışmanların dahil olduğu bir örnekleme gerçekleştirilecek araştırmanın alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu kapsamda farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların iş doyumlarının, yeterliklerinin ve tükenmişlik seviyelerinin incelenmesi de mümkün olabilir. Son olarak, psikolojik danışmanların iş doyumlarının, yeterliklerinin ve tükenmişlik düzeylerinin çalıştığı yerin konumuna (il merkezi, ilçe, kasaba, köy) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar ile ikinci yazarın çalışmaya katkısı eşittir. Tüm bölümlerde iki yazar birlikte hareket etmiştir.

## KAYNAKLAR

- Acar, F. M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Agbozo, G. K., Owusu, I. S., Hoedoafia, M. A., & Atakorah, Y. B. (2017). The effect of work environment on job satisfaction: Evidence from the banking sector in Ghana. *Journal of Human Resource Management*, 5(1), 12-18. <https://doi.org/10.11648/j.jhrm.20170501.12>
- Aliyev, R., & Tunç, E. (2014, 28-29 November). *Self-efficacy in counseling. The role of organizational psychological capital, job satisfaction, and burnout*. 2nd Global Conference on Psychology Researches, İstanbul, Türkiye.



- Arslan, E. (2019). *Tükenmişlik ve öz yeterlilik inancı arasındaki ilişkide sosyal destek algısının aracı rolü: Akademik personel örneğinde kuşaklar arası farklılık*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çankaya Üniversitesi.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydınlı, F. (2019). *Psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlikleri ve yaşam doyum düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(11), 113-131.
- Baltacı, A. (2018). Din görevlilerinin iş doyumu, iş stresi, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler: Çok örneklemlili bir çalışma. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 22(3), 1509-1536. <https://doi.org/10.18505/cuid.458233>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bargsted, M., Ramírez-Vielma, R., & Yeves, J. (2019). Professional self-efficacy and job satisfaction: The mediator role of work design. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(3), 157-163. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a18>
- 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>
- Başer, D., & Başer, Z. (2019). Akademisyenlerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-19.
- Baysal, E. (2010). *Hemşirelerde öz yeterlik inancı ve iş doyumu ilişkisi: Bir üniversite hastanesinde saha çalışması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Burmaoğlu, S., Polat, M., & Meydan, C. H. (2013). Örgütsel davranış alanında ilişkisel analiz yöntemleri ve Türkçe yazında aracılık modeli kullanımı üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 13-26.
- Bushra, F., Usman, A., & Naveed, A. (2011). Effect of transformational leadership on employees' job satisfaction and organizational commitment in banking sector of lahore. *International Journal of Business and Social Science*, 2, 261-267.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (22. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, M., & Cantez, K. E. (2018). Üniversite öğrencilerinin mutluluk, psikolojik sağlık ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 4(2), 61-76.
- Chen, K. Y., Yang, C. H., Lien, C. H., Chiou, H. Y., Lin, M. R., Chang, H. R., & Chiu, W. T. (2013). Burnout, job satisfaction, and medical malpractice among

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

- physicians. *International Journal of Medical Sciences*, 10(11), 1471-1478. <https://doi.org/10.7150/ijms.6743>
- Coetzee, N., Maree, D. J. F., & Smit, B. N. (2019). The relationship between chronic fatigue syndrome, burnout, job satisfaction, social support and age among academics at a tertiary institution. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 32(1), 75-85. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01274>
- Çelik, M. (2017). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Toros Üniversitesi.
- Çelik, O. T., & Gürsel, M. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 47-56. <https://doi.org/10.29129/inujse.347677>
- Çimen, M., Şahin, B., Akbolat, M., & Işık, O. (2012). Özel bakım merkezinde çalışan personelin tükenmişlik ve iş doyum düzeylerine yönelik bir çalışma. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 21-31.
- Çokluk, Ö. (2000). Örgütlerde tükenmişlik. İçinde C. Elma & K. Demir (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar* (s. 109-133). Anı Yayıncılık.
- Darlington, R. B., & Hayes, A. F. (2017). *Regression analysis and linear models: Concepts, application, and implementation*. The Guilford Press.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1051>
- Demirkol, İ. (2006). *Avukatlarda iş doyumunu, tükenmişlik ve denetim odağının bazı demografik değişkenler bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,]. Mersin Üniversitesi.
- Duggleby, W., Cooper, D., & Penz, K. (2009). Hope, self-efficacy, spiritual well-being and job satisfaction. *Journal of Advanced Nursing*, 65(11), 2376-2385. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05094.x>
- Durmuş, A. (2015). *Psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile iş doyumunu ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ekşi, H., Ismuk, E., & Parlak, S. (2015). In psychological counselor self-efficacy beliefs and active listening skills as predictor of job satisfaction. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84-103.
- Erol, A., Sarıççek, A., & Gülseren, Ş. (2007). Asistan hekimlerde tükenmişlik: İş doyumunu ve depresyonla ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(4), 241-247.
- Ergin, C. (1993). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlanması*. VII. Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, Türkiye.
- Ertürk, E., & Keçecioglu, T. (2012) Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52. <https://doi.org/10.21121/eab.2012119545>
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-244. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 15*, 295-320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Fye, H. J., Bergen, S., & Baltrinic, E. R. (2020). Exploring the relationship between school counselors' perceived ASCA National Model implementation, supervision satisfaction, and burnout. *Journal of Counseling & Development, 98*, 53-62. <https://doi.org/10.1002/jcad.12299>
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(8), 1475-1488. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5328>
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(3), 1037-1054.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (2000). *Organizations: Behavior, structure, processes*. Irwin McGraw-Hill.
- Gönen, T. (2020). *Özel okullarda çalışan öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları ve iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi: Mardin ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi.
- Gutierrez, D., Butts, C. M., Lamberson, K. A., & Lassiter, P. S. (2019). Examining the contributions of trait emotional intelligence on addiction counselor burnout. *Journal of Addictions & Offender Counseling, 40*, 52-64. <https://doi.org/10.1002/jaoc.12056>
- Güngör Seyhan, H. (2015). Kimya öğretmenlerinin iş doyumları, öz-yeterlik algıları, örgütsel bağlılıkları ve iş streslerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Education, 4*(2), 41-60. <https://doi.org/10.19128/turje.181114>
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley Publishing Company Reading.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis. Global edition* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Hayes, A. F., & Preacher, K. J. (2014). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 67*, 451-470. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12028>
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation, moderation, and conditional process analysis: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy, 98*, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.11.001>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guilford Press.
- Ismayilova, K., & Klassen, R. M. (2019). Research and teaching self-efficacy of university faculty: Relations with job satisfaction. *International Journal of Educational Research, 55*-66. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.012>
- İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 25-43.

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

- Karahan, Ş., & Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kim, Y. (2012). Music therapists' job satisfaction, collective self-esteem, and burnout. *The Arts in Psychotherapy*, 39(1), 66-71. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2011.10.002>
- Kumcağız, H., Demir, Y., & Karadaş, C. (2017). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki tükenmişliğin yordayıcısı olarak özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 312-324. <https://doi.org/10.17679/inuefd.341495>
- Küçük, S. (2014). *Sağlık çalışanlarında iş doyumunu ve iş doyumunu etkileyen stres faktörleri (Akdeniz Üniversitesi hastanesi laboratuvar teknikerleri örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Lee, M. K., Kim, E., Paik, I. S., Chung, J., & Lee, S.M. (2020). Relationship between environmental factors and burnout of psychotherapists: Meta-analytic approach. *Counseling Psychotherapy Research*, 20, 164-172. <https://doi.org/10.1002/capr.12245>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Uses and interpretation*. Lawrence Erlbaum.
- Luszczynska, A., Gutierrez Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior. An evidence-based approach* (12th ed.). McGraw-Hill International Edition.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 99-128. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3901_4)
- Mackoniene, R., & Norvile, N. (2012). Burnout, job satisfaction, self-efficacy, and proactive coping among Lithuanian school psychologists. *Tiltai Bridges Brücken*, 60(3), 199-211.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Orhan, Y., & Komşu, D. (2016). Akademisyenlerde özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin, öğrenmeye yönelik tutuma ve iş tatminine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 1-18. <https://doi.org/10.18037/ausbd.390321>
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Özpehlivan, M. (2019). İş tatmini: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri, yararları ve sonuçları. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2) , 43-70.

- Öztabak, M. (2018). Engelli bireylerin meslek seçiminde etkili olan faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 21-40. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.378639>
- Polat, S., Ercengiz, M., & Tetik, H. (2012). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-173.
- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 9(3), 206-215. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900310>
- Raziq, A., & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of working environment on job satisfaction. *Procedia Economics and Finance*, 23, 717-725. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00524-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00524-9)
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2007). *Organizational behavior* (12th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Rocca, A. D., & Kostanski, M. (2001, 24-26 September). *Burnout and job satisfaction amongst victorian secondary school teachers: A comparative look at contract and permanent employment*. ATEA Conference, Melbourne, Australia.
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in Social Psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x>
- Scherbaum, C. A., Cohen Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063. <https://doi.org/10.1177/0013164406288171>
- Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. <https://doi.org/10.3200/JRLP.139.5.439-457>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-Nelson.
- Sharififard, F., Asayesh, H., Hosseini, M. H. M., & Sepahvandi, M. (2020). Motivation, self-efficacy, stress, and academic performance correlation with academic burnout among nursing students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences*, 7(2), 88-93. [https://doi.org/10.4103/JNMS.JNMS\\_30\\_19](https://doi.org/10.4103/JNMS.JNMS_30_19)
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology* (pp. 290-312). Jossey-Bass.
- Spector, P. E. (1997). *Advanced topics in organizational behavior. Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- Sünter, A. F., Canbaz, S., Dabak, Ş., Öz, H., & Pekşen, Y. (2006). Pratisyen hekimlerde tükenmişlik, işe bağlı gerginlik ve iş doyumunu düzeyleri. *Genel Tıp Dergisi*, 16(1), 9-14.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. Epsilon Yayınevi.
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz (Mobbing). *Çalışma ve Toplum*, 4, 13-28.

Özkan, E. & Okur, S. Psikolojik danışmanların iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide genel öz yeterliğin aracı rolü.

- Tong, Y., & Shanggui, S. (2004). A Study on general self-efficacy and subjective well-being of low ses college students in a Chinese university. *College Students Journal*, 38(4), 637-642.
- Totan, T. (2013). Nicel betimsel desenler. İçinde D. M. Siyez (Ed.), *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (s. 249-282). Mentis Yayıncılık.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Wang, H., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and Causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005>
- West, C. P., Dyrbye, L. N., & Shanafelt, T. D. (2018). Physician burnout: Contributors, consequences and solutions. *Journal of Internal Medicine*, 283(6), 516-529. <https://doi.org/10.1111/joim.12752>
- Won, S. D., & Chang, E. J. (2020). The relationship between school violence-related stress and quality of life in school teachers through coping self-efficacy and job satisfaction. *School Mental Health*, 12(1), 136-144. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09336-y>
- Vahey, D. C., Aiken, L. H., Sloane, D. M., Clarke, S. P., & Vargas, D. (2010). Nurse burnout and patient satisfaction. *Medical care*, 42(2), 1157-1166. <https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000109126.50398.5a>
- Yam, F. C. (2018). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri, iş doyumunu/mesleki memnuniyet düzeyleri ve psikolojik danışma öz yeterlikleri: Türkiye’de yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 70, 110-131.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.
- Zengin, N. (2007). Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinde öz etkililik-yeterlilik algısı ve klinik uygulamada yaşanan stresle ilişkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 49-57.

## Extended Abstract

### Purpose

Psychological counselors who spend most of their time in a business environment are likely to experience burnout after working for a certain period of time in their professional life as in other professions. It has been determined in the literature that individuals who experience burnout wear out physically, spiritually and behaviorally and even their job satisfaction decreases. In addition, it is also mentioned in the literature that individuals with low overall self-efficacy can experience burnout. The purpose of this study is to examine the mediating role of general self-efficacy in the relationship between psychological counselors' job satisfaction and burnout.

## **Method**

This study is a descriptive study based on the relational screening model that examines the mediation of general self-efficacy in the relationship between job satisfaction and burnout of psychological counselors. A relational survey model was used in order to estimate the relationship between the variables in the research. The independent variable in this study is job satisfaction, and the dependent variable is burnout. The general self-efficacy variable in the study is the mediator variable. After determining the relationship between the variables, conditional process analysis was conducted to test the established hypothetical model.

## **Results**

The path coefficient of job satisfaction to general self-efficacy was calculated as .22 ( $p \leq .000$ ), while the path coefficient from the general self-efficacy variable to burnout was -.37 ( $p \leq .000$ ). According to the established model, it has been observed that when the general self-efficacy variable is included in the model, the path coefficient of the psychological counselors in the relationship between job satisfaction and burnout decreases to -.47 ( $p \leq .000$ ). The decrease in the path coefficient at .08 indicates that general self-efficacy has a partial mediating role in the relationship between job satisfaction and burnout. Whether the mediator variable, which has a partial mediating role in the relationship between the independent variable and the dependent variable, is significant or not was tested by the bootstrapping method. In order to determine the significance of general self-efficacy in the study, 5000 resampling procedures were carried out. As a result of this analysis, it was determined that the general self-efficacy variable did not have a zero (0) value between the lower and upper limits at 95% confidence interval, and with this finding, the general self-efficacy variable had a statistically significant partial mediator role (%95CI [-.91, -.53]).

## **Discussion**

This study was carried out based on the idea that psychological counselors working in the field of mental health may be exhausted. In the literature, it has been determined that the psychological counselors are worn out due to different reasons and especially they are in a professional burnout. When the studies were examined, it was observed that psychological counselors who experienced burnout due to many different reasons, especially when they are not satisfied with their work life and have low self-efficacy, experience more burnout.

## **Conclusion**

Within the framework of the purpose of the study, a hypothetical model, which seems possible in line with the literature, was developed to explain the burnout levels of psychological counselors, and the mediating role of general self-efficacy between job satisfaction and burnout was analyzed. In the analysis, it was determined that general self-efficacy has a significant partial mediation between job satisfaction and burnout.

**Etik Kurul Belgesi:** Araştırmanın verileri 2020 yılının öncesinde toplandığı için herhangi bir etik kurul izni bulunmamaktadır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.856606**

## **ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN OKUMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALİŞKANLIKLARINA ETKİSİ\***

**EFFECT OF READING ACTIVITIES SUSTAINED FOR SECONDARY  
SCHOOL 5TH GRADERS ON THE READING HABITS OF STUDENTS**

**Figen KATRANCI**

Millî Eğitim Bakanlığı, İzmir, Türkiye  
figenkatranci2014@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5667-4069

**Nurşat BİÇER**

Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye  
nursatbicer@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3680-7052

Başvuru Tarihi:08.01.2021 Yayıma Kabul Tarihi: 27.04.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Katrancı, F., & Biçer, N. (2021). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 76-94. Doi: 10.33418/ataunikkefd.856606

### **Öz**

Araştırmanın amacı, okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı açıklayıcı sıralı karma yöntemle başvurulmuştur. Çalışma grubunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci deney ve kontrol grubu olarak iki sınıf seçilmiştir. Verilerin toplanmasında okumaya ilişkin tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Veriler ön test ve son testler yapılarak toplanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan etkinliklere ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Analizlerden önce verilerin güvenilirlik ve homojenlik gibi özellikleri incelenmiştir. Uygun olan veriler üzerinde parametrik testler uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır.

\* Bu çalışma, “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Katrancı, F., & Biçer, N. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi.

Araştırma sonucunda etkinlik süreci sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin beklenildiği gibi kitap okumaya ilişkin tutumunun etkinlik öncesine göre olumlu yönde yükseldiği görülmüştür. Araştırma sonucunda etkinlik süreci sonrasında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çeşitli değişkenlerin öğrencilerin okumaya ilişkin tutumuyla anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin okuma becerisine katkı sunması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Karma Yöntem, Okuma Alışkanlığı, Okuma Etkinlikleri, Tutum.

### **Abstract**

The aim of the study is to explore the effect of the activities carried out to improve reading habits on the 5th grade students' attitudes towards reading. For this purpose, a mixed approach, which combines quantitative and qualitative methods, has been used. In the study group, secondary school experimental and control groups were selected among 5th graders. Attitude scale and interview form were used for data collection. The data were collected through pre-tests and post-tests. After the intervention, the opinions of the students regarding the activities were taken. SPSS 22.0 software package was used to analyze the data. Before the analysis, the characteristics of the data such as reliability and homogeneity were examined. Parametric tests were used for numeric data while content analysis was followed for qualitative data. As a result of the study, it was found that but the attitude of students in the experiment group towards reading books increased after intervention as it was expected. As for control group, there was no statistically significant difference between pre and posttest results regarding reading. It was also found that the reading habits of students towards reading differ significantly to the some certain variables. This study is expected to contribute to students' reading skills.

**Keywords:** Attitude, Mixed Method, Reading Activities, Reading Habits.

## **GİRİŞ**

İnsan yaşamında okuma, önemli bir yere sahiptir. Okuma, kişinin ilk öğrenmesinden başlayıp yaşamının sonuna kadar devam ettirdiği bir süreçtir. Okuma, bireyin gözüyle takip ederek okuduğu bilgileri, önceki bilgilerini de kullanarak oluşturduğu ve kavram hâline getirdiği bir anlama sürecidir (Ürün Karahan ve Taşdan, 2016, s. 950). Millî Eğitim Bakanlığına [MEB] (2004) göre okuma ise görme, algılama, seslendirme, anlama işlevinin beyinde yapılandırılmasıyla oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç yazılı sembolleri görme, algılama, anlamlandırma ve seslendirme boyutlarında şekillenir. Burada en önemli kısım ise bu yolun sonunda anlamamanın gelişmesidir. Anlamamanın gelişimi ise okuma alışkanlığına bağlıdır. Okuma hevesi ve sıklığı ile anlama güçlenir.

Bireyin toplumda kendisini bulabilmesi için en önemli ihtiyaç duyacağı şey okumaktır. Okuma, çağdaş dünyada bireyin kendisine bir yer edinmesi ve kendisini bulabilmesidir. Yani kişinin bireyselleşmesi ve toplumla sağlıklı yaşam ilişkisini kurabilmesi, kitap okuma alışkanlığının olmasına bağlıdır. Okumanın olmadığı bir dünyada birey kendisini geliştirememekle birlikte anlamayı ve anlaşılmayı bekleyemez. Devrimci'nin (1993, s. 5) de belirttiği gibi okuma, kişiliğin gelişiminde ve toplumsal yaşamın demokratikleşmesinde oldukça önemlidir. Ayrıca günümüzde insanların bilgi edinmesi, gelişen durumlara ayak uydurabilmesi ve gelişmeleri takip edebilmesi okumayla gerçekleşmektedir. Okuma, eğitim hayatında ve günlük yaşamda kullanılan en önemli ve etkili öğrenme aracıdır. Bu etkili öğrenme aracını bireyin çocuklukta ve ardından eğitim hayatında kazanması gereklidir.

Dünyada ve ülkemizde gözlemlenen toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeler ve değişimler sonucunda bilginin artan önemi, toplumları ve bireyleri bilgiye uyum sağlama mecburiyetinde bırakarak bilginin elde edilmesindeki en önemli önkoşulun okumak olduğunu göstermektedir. Bilginin kendi doğasından gelen süreklilik

olgusu da okumanın sürekliliğini yani okuma alışkanlığını gerektirmektedir (Yılmaz, 1990, s. 1). Sünbül vd.'ye (2010, s. 5) göre okuma eylemini oluşturmuş bir bireyin var olan amaçlara ulaşabilmesi için okumayı alışkanlık hâline getirmesi gerekir. Kişinin bu sürekliliği kazanması ise elbette okumaya yaşamın ilk basamaklarında başlayıp devam etmesine bağlıdır.

Okul yılları bilgilerin oluşması ve okuma alışkanlığının kazanılması için gerekli ve önemli bir dönemdir. Ayrıca Townsend'ın (2002, s. 8) belirttiği gibi, okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesi sayesinde insanın kendine karşı saygı ve güveni artmaktadır. Bununla birlikte okuma becerilerinin gelişmesinde bütün eğitim basamakları önemlidir. Bu nedenle okuma alışkanlığı son derece önemlidir ve bu alışkanlık tohumunun atılması küçük yaşlara inmektedir.

Bilindiği üzere bireyin okuma alışkanlığını kazanması okul çağında başlayan bir beceridir. Birey bu beceriyi okul çağında edinmemişse ileriki yıllarda bu alışkanlığı edinmekte zorluk yaşamaktadır. Özellikle çocukluk döneminin, okuma alışkanlığının oluşmasındaki önemi uzmanlar tarafından belirtilmektedir (Darıcan, 2014, s. 5; Keleş, 2006). Güngör'ün (2009) belirttiği gibi de 11-12 yaş dönemi içinde bulunun 5.sınıf öğrencilerinde okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığını kazandırmak çok önemlidir. Eğer bu dönemde okuma sevgisi çocuğa verilmemişse ileride okuma alışkanlığını kazandırmak çok zordur. Çünkü küçük yaşlarda verilen okuma sevgisi ve alışkanlığı yetişkinlikteki okuma alışkanlığının temelini oluşturmaktadır.

Çocuklara kitabı sevdirmek, okuduğunu anlamlandırmak ve bunu alışkanlık hâline getirmek en çok da Türkçe dersiyle ilişkilendirilmektedir. MEB'e (2005) göre okullarda Türkçe dersinde kazandırılmaya çalışılan becerilerle düzgün ve doğru okuyabilen, sözcük hazinesi geniş, okuduğunu kavrayabilen ve anlatabilen, dili iyi kullanabilen öğrencilerin çoğunlukla başka derslerde de başarı gösterme olasılığı yüksek olur. Yani Türkçe dersinde, okuma-anlama becerisi ve okuma alışkanlığı eğitimi tam verilmediğinde başarılı sonuçlar ortaya çıkmayacaktır. Bundan dolayı okuma, eğitimdeki bütün basamakların en önemli kısmını oluşturmaktadır. Erken yaşlarda kazandırılan okuma alışkanlığı, bireyin bütün yaşamını olumlu etkileyip gelişimine de katkı sağlayacaktır. Okumayla beraber kendisini daha iyi tanıyacak, kelime hazinesi ve ifade gücü gelişecek, kitapların dünyasında kendisine yer bulacaktır. Eğitim-öğretimde okuma alışkanlığının oluşması için Türkçe derslerinde birçok etkinlikler yapılmaktadır. Yapılan bu etkinliklerde ise bireyde okuma alışkanlığının oluşması ve bu alışkanlığın devam etmesi amaçlanmaktadır. Bu yüzden bu çalışmada Türkçe dersinde öğrencilerin okumayı sevmesi, onlarda okuma alışkanlıklarının oluşması ve bu alışkanlıkların devam edebilmesi için ne tür etkinliklerin yapıldığı ve bu etkinliklerin yeterli olup olmadığına dikkat çekilmiştir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerine bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Çetinkaya, 2004; Darıcan, 2014; Hanedar, 2011; İskender, 2013; Ürün Karahan ve Taşdan, 2016; Topçu, 2005; Yıldız, 2011). Öğrencilerin okuma alışkanlığı üzerinde okuma etkinliklerinin etkisini inceleyen karma desene dayalı bir araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Okuma alışkanlığının kazandırılması için 5. sınıf seviyesine kadar olan dönemin önem arz ettiği düşünülebilir. Bu bağlamda çalışmamızda 5. sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının geliştirilmesi amacıyla etkinlik yolunun etkisinin deneysel olarak incelenmesine gerek görülmüştür. Bu çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları incelenmiş ve okuma alışkanlığını ortaya çıkarmak için yapılan etkinliklerin neler olduğu ve ne kadar etkili

Katrancı, F., & Biçer, N. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi.

olduğu ele alınmıştır. Bu araştırmanın, ilgili alanda yapılacak çalışmaları destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olması düşünülmektedir.

Bu çalışmada İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kitap okuma alışkanlığının devam edebilmesi için yapılan etkinliklerin yeterliğini ve buna ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında şu araştırma problemine cevap aranmıştır: İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinde Türkçe dersinde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik yapılan etkinliklerin yeterlik düzeyi nasıldır?

Bu problem cümlesi doğrultusunda oluşturulan araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutum ön test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutum son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Kontrol grubu öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutum ön test ve son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney grubu öğrencilerinin kitap okumaya ilişkin tutum ön test ve son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğrencilerinin çeşitli değişkenlerle kitap okumaya ilişkin tutum ön test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğrencilerinin çeşitli değişkenlerle kitap okumaya ilişkin tutum son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Deney grubu öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli/Deseni**

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma araştırma desenlerinden açılımlayıcı sıralı desene göre hazırlanmıştır. Johnson ve Turner (2003) karma araştırmanın temel ilkesini, “araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı” diye ifade etmektedir. Araştırmanın nicel kısmı ön test son teste dayalı olarak yarı deneysel araştırma desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim araştırmalarının doğası gereği yansız atama yapılması oldukça zor olduğu için yarı deneysel desenler sıklıkla kullanılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2010)

Ayrıntılı olarak ifade edildiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ön test uygulanmıştır. Daha sonrasında araştırmaya alınan iki sınıftaki öğrencilerin ön test ortalamaları karşılaştırılmıştır. Gruplardan biri deney ve kontrol grubu öğrencileri olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda dersler aynı Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür.

Araştırmada ayrıca nicel verileri desteklemek için nitel veriler de kullanılmıştır. Araştırmanın her iki verilerle yani nicel ve nitel verilerle desteklenmesinin araştırmanın güvenilirliğini destekleyeceği düşünülmüştür.

### *Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler*

• Uygulama öncesinde mart ayı içerisinde öğrencilere ön test uygulanmıştır. İlk önce öğrenciler Demografik Bilgi Formu'nu ve Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'ni doldürmüşlardır. Ön test sonucuyla kontrol grubu öğrencilerinin okumaya karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

• Uygulama sürecinde ise kontrol grubu öğrencilerine sekiz (8) hafta boyunca okumayla ilgili hiçbir etkinlik ve öneri sunulmadan sadece Türkçe dersinde her hafta yapılan bir (1) saat sıradan okuma saati yapılmıştır. Öğrenciler, okudukları kitapları sınıf kitaplığından alarak veya kendi kitaplarından getirerek okumuşlardır.

• Uygulama sonrasında ise uygulama süresinin bitimindeki haftada kontrol grubu öğrencilerine son test dağıtılmıştır. Son testte öğrencilere, ön testte uygulanan Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Formu uygulanmıştır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test cevapları karşılaştırılarak okumaya karşı tutumları belirlenmiştir.

### *Deney Grubunda Yapılan İşlemler*

• Deney grubu öğrencilerine mart ayında uygulama öncesi ön test dağıtılmıştır. İlk önce öğrenciler Demografik Bilgi Formu'nu ve Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği'ni doldürmüşlardır. Ön test sonucuyla deney grubu öğrencilerinin okumaya karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır.

• Uygulama sürecinde ise deney grubu öğrencilerine Türkçe dersinde ilk ay (nisan) haftada bir saat kütüphanede kitap okuma saati uygulanmıştır. İkinci ayda ise (mayıs) kitap okuma saati bahçede yapılmıştır. Öğrenciler, okudukları kitapları sınıf kitaplığından alarak veya kendi kitaplarından getirerek okumuşlardır. Bununla birlikte 8 (sekiz) haftalık sürede öğrencilerin fikri alınarak her gün bir (1) defa aynı teneffüs saatinde kitap veya dergi okuma dakikaları (10 dk.) oluşturulmuştur.

• Deney grubu öğrencilerin aileleri de “Aile Okuma Saati” konusunda bilgilendirilmiş, her gün evde ailece kitap okuma saati düzenlenmiştir. Haftalık olarak Türkçe dersinin son saatinde öğrencilerden okudukları kitabı “Okuma Kürsüsü”nde anlatmaları istenmiştir. Daha sonra da ay içinde okudukları kitapları belirtmeleri için öğrencilere Kitap Okuma Takip Formu dağıtılmıştır ve istedikleri bir kitabın özetini yazmaları için de Kitap Özet Formu verilmiştir.

• Uygulama sürecinin sonuna doğru 29 Mayıs 2017’de okul yönetiminden de izin alınarak deney kontrol grubu öğrencileriyle Görüşme Formu doldürülmüş ve bazı öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. 02 Haziran 2017’de son olarak öğrencilere “Kitap Okuma Etkinlikleri Hakkında Düşünceler” formu dağıtılarak öğrencilerin düşünceleri belirlenmiştir.

• Uygulama sonucunda ise uygulamanın bitimindeki son haftada deney kontrol grubuna son test dağıtılmıştır. Son testte öğrencilere, ön testte uygulanan Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği Formu uygulanmıştır. Son test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin ön test-son test cevapları karşılaştırılarak okumaya karşı tutum ve alışkanlıklarının nasıl bir değişim gösterdiği ve uygulanan yöntemeye yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içinde İzmir merkez ilçesinde (Bornova) bulunan ve bir devlet okulunda 5. sınıfta öğrenimine devam eden öğrencilerle

yürütülmüştür. Okulun bulunduğu çevre ve öğrencilerin eğitim seviyesinin yeterli olmasından dolayı çalışmanın burada yapılması uygun bulunmuştur. Gruba atanan öğrencilerin belirlenmesinde, gönüllü olma ve Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği sonucunda yapılacak olan değerlendirme esas alınmıştır. Araştırma bir sınıftaki 25 kişiden oluşan kontrol grubu ve bir sınıftaki 30 kişiden oluşan deney grubu arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin belirlenmesinde ön testte uygulanan ölçeğe bağlı sonuçlar arasında anlamlı bir farklılık olmaması kıstas alınmıştır. Seçilen deney grubundaki öğrencilerle ve veliler ile ön görüşme yapılarak süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Velilerin de onayı alındıktan sonra, haftada bir kez 40 dakikalık kitap okuma saati şeklinde olmak üzere oluşturulan 8 haftalık bir sürede etkinlik programı uygulanmıştır. Çalışmanın nitel bölümünde deney grubundaki öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veriler Darıcan (2014) tarafından geliştirilen “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” ve Güngör (2009) tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu ise araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Demografik Bilgi Formu 13 sorudan oluşmaktadır. Bu form Güngör (2009) tarafından geliştirilmiş olup çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin betimsel özelliklerini belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (Darıcan, 2014), 26 madde ve 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri üçlü likert tipi tutum ölçeğinde tamamen katılıyorum, kararsızım ve hiç katılmıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek tek boyutludur. Ölçekte ters çevrilmesi gereken herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.853 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının ön testte .68 son testte ise .81 olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla konu alanında uzman kişiler tarafından geçerliliği ve güvenirliliği tespit edilerek hazırlanan 13 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Ayrıca sözel gücün etkisi olacağı düşünüldükçe görüşmeler ses kaydı alınmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları yazıya aktarılarak daha kalıcı bilgiler elde edilmiştir. Ayrıca veriler yazıya aktarılırken anlaşılamayan ifadeler ve cümleler olduğunda tekrardan katılımcılara sorularak bilgiler teyit edilmiştir. Katılımcıların cümleleri üzerinde hiçbir değişiklik, düzeltme yapılmamıştır. Cümleler olduğu gibi yazıya aktarılmış olup sadece gerekli görülen yerlerde noktalama işaretleri eklenerek daha düzenli şekle getirilmiştir. Araştırmanın verileri 2019 yılında toplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama etkinlik programının öncesinde deney ve kontrol grubunun kitap okumaya ilişkin tutum düzeyleri ön test uygulaması ile ölçülmüştür. İkinci aşamada etkinlik programının sonunda son test uygulaması yapılmıştır. Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu ve görüşme formu öğrencilere yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmaya ilişkin formlar 2016-2017 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde deney kontrol grubu 5. sınıf öğrencilerine bir (1) ders saati (40 dk.) içinde uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler ile yapılan görüşmeler ortalama 15 dk. sürmüştür. Araştırmanın yapılması ve veri toplama araçlarıyla ilgili gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğu

öğrencilere ve velilere bildirilmiştir. Ölçek formunda öğrencilerin kimliğini ortaya çıkaracak herhangi bir soru yer almamıştır. Ölçeklere verilen yanıtlar ve görüşmelerde alınan görüşler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin puanları hesaplandıktan sonra değişkenlerin normal dağılıma uygunlukları test edilmiştir.

Tablo 1.  
*Normallik Değerleri*

	Ön Test				Son Test			
	Çarpıklık		Basıklık		Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata	İstatistik	Std. Hata
Kitap Okumaya İlişkin Tutum	-.031	.322	-.322	.634	-.685	.322	.549	.634

Tablo 1’de yer alan bilgilere göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olduğu ve buna göre normal dağılım aralığında olduğu tespit edilmiştir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016).

Tablo 2.  
*Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları*

	Ön Test			Son Test		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	Sd	p
Kitap Okumaya İlişkin Tutum	.074	55	.200	.117	55	.060

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre kitap okumaya ilişkin tutum değişkeni hem ön test hem de son test ölçümleri çerçevesinde normal dağılım göstermektedir. Bu noktada verilerin çözümlenmesinde parametrik testlerin kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem T-Testi, ANOVA ve bağımlı örneklem T-Testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bulgular tablolar şeklinde sunularak bilgilerin anlaşılması sağlanmış ve öğrencilerin görüşlerinden örnek bölümler verilmiştir ve böylece güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmanın geçerlik (inandırıcılık) boyutunda uzman görüşlerine ve bulguların kavramsal çerçeve ile uyumluluğuna özen gösterilmiştir.

### BULGULAR

#### Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 3.  
*Gruplara Göre Ön Test Sonuçlarının Farklılaşmasının İncelenmesi*

Ön Test	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kitap Okumaya İlişkin Tutum	Deney Sınıfı	30	2.67	.17	4.751	53	.000
	Kontrol Sınıfı	25	2.44	.18			

Tablo 3’te yer alan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları incelendiğinde; 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t(53) = 4.751, p = .000$ ) ön test sonuçlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir

Katrancı, F., & Biçer, N. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi.

( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci öncesinde yapılan ölçüme göre, deney grubundaki öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

### İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4.

#### *Grup Değişkenine Göre Son Test Sonuçlarının Farklılaşmasının İncelenmesi*

Son Test	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Kitap Okumaya İlişkin Tutum	Deney Sınıfı	30	2.73	.21	5.671	53	.000
	Kontrol Sınıfı	25	2.40	.23			

Tablo 4'te yer alan Bağımsız Örneklem T-Testi sonuçları incelendiğinde; 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t(53) = 5.671$ ,  $p = .000$ ) son test sonuçlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci sonrasında yapılan ölçüme göre, deney grubundaki öğrencilerin kitap okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

### Üçüncü ve Dördüncü Araştırma Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 5.

#### *Gruplara Göre Ön Test-Son Test Sonuçları Farklılaşmasının İncelenmesi*

Kitap Okumaya İlişkin Tutum	Ön Test			Son Test			t	sd	p
	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss			
Deney Grubu	30	2.67	.17	30	2.75	.18	-2.892	29	.007
Kontrol Grubu	25	2.44	.18	25	2.40	.23	1.238	24	.228

Tablo 5'te yer alan İlişkili Örneklem T-Testi sonuçları incelendiğinde; deney grubunda okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t_{(29)} = -2.892$ ,  $p = .007$ ) düzeylerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci sonrasında deney grubunda yer alan okuyan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun, öncesine göre olumlu yönde yükseldiği belirlenmiştir.

Tablo 5'te yer alan İlişkili Örneklem T-Testi sonuçları incelendiğinde; kontrol grubunda okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t_{(24)} = 1.238$ ,  $p = .228$ ) düzeylerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Buna göre kontrol grubunda anlamlı bir farklılık olmamasından dolayı da değişiklik görülmemektedir.

Kontrol grubunda okuma sırasında öğrencilere herhangi bir etkinlik yapılmaması, okumayla ve kitaplarla ilgili etkileyici ifadelerin kullanılmaması, durağan bir şekilde okuma saatinin yapılması ve teşvik edici kitapların sunulmamasından dolayı sonuçlarda anlamlı bir farklılık olmadığı düşünülmektedir.

**Beşinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Tablo 6.

*Grup Değişkenine Göre Ön Test Sonuçlarının Farklılaşmasının İncelenmesi*

Ön Test	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
Kitap Okumaya İlişkin Tutum	Deney Grubu	30	2.67	.17	4.751	53	.000	
	Kontrol Grubu	25	2.44	.18				
	<b>Ders Çalışırken Odanın Durumu</b>							
	Ders Çalışırken Odada Yalnız	41	2.59	.19	1.593	53	.117	
	Ders Çalışırken Odada Yalnız Değil	14	2.49	.24				
	<b>Cinsiyet</b>							
	Kız	27	2.53	.21	-1.355	53	.181	
	Erkek	28	2.60	.20				
	<b>Kendine Ait Oda Sahibi Olma Durumu</b>							
	Evet	43	2.59	.20	1.600	53	.116	
	Hayır	12	2.48	.22				
	<b>Anne Eğitim Durumu</b>							
	İlköğretim ve Altı	34	2.58	.19	.554	53	.582	
	Lise ve Üzeri	21	2.54	.23				
	<b>Baba Eğitim Durumu</b>							
	İlköğretim ve Altı	20	2.45	.17	-3.381	53	.001	
	Lise ve Üzeri	35	2.63	.20				
	<b>Anne Mesleği</b>							
	Çalışan	17	2.57	.20	.101	53	.920	
	Ev Hanımı	38	2.56	.21				
	<b>Baba Mesleği</b>							
	Memur ve İşçi	29	2.60	.21	1.322	53	.192	
	Diğer Meslek Grubu	26	2.52	.20				
	<b>Evin Oda Sayısı</b>							
2-3 Odalı	26	2.58	.21	.652	53	.517		
4-5 Odalı	29	2.55	.21					
<b>Kardeş Sayısı</b>								
Tek Çocuk	14	2.59	.25	1.165	2.52	.320		
İki Kardeş	27	2.52	.18					
Üç Kardeş ve Üzeri	14	2.62	.21					

Tablo 6’da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde; 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t_{(53)} = 4.751$ ,  $p = .000$ ) ön test sonuçlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci öncesinde yapılan ölçüme göre, deney grubundaki öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t(53) = -3.381$ ,  $p = .001$ ) ön test sonuçlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir



farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci öncesinde yapılan ölçüme göre, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun babasının eğitim durumu ilköğretim ve altında olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ön test puanlarıyla cinsiyet, kendine ait oda sahibi olma durumu, anne eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği, evin oda sayısı, kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

### Altıncı Araştırma Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 7.

*Çeşitli Değişkenlere Göre Son Test Sonuçlarının Farklaşmasının İncelenmesi*

Son Test	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
Kitap Okumaya İlişkin Tutum	Deney Grubu	30	2.73	.21	5.671	53	.000	
	Kontrol Grubu	25	2.40	.23				
	<b>Cinsiyet</b>							
	Kız	27	2.52	.28	1.666-	53	.102	
	Erkek	28	2.64	.25				
	<b>Kendine Ait Oda Sahibi Olma Durumu</b>							
	Evet	43	2.60	.27	.157	53	.252	
	Hayır	12	2.50	.26				
	<b>Anne Eğitim Durumu</b>							
	İlköğretim ve Altı	34	2.59	.25	.546	53	.588	
	Lise ve Üzeri	21	2.55	.31				
	<b>Baba Eğitim Durumu</b>							
	İlköğretim ve Altı	20	2.47	.24	-2.396	53	.020	
	Lise ve Üzeri	35	2.64	.27				
	<b>Anne Mesleği</b>							
	Çalışan	17	2.56	.30	-.368	53	.714	
	Ev Hanımı	38	2.59	.26				
	<b>Baba Mesleği</b>							
	Memur ve İşçi	29	2.66	.23	2.432	53	.018	
	Diğer Meslek Grubu	26	2.48	.29				
	<b>Evin Oda Sayısı</b>							
	2-3 Odalı	26	2.58	.30	.113	53	.910	
	4-5 Odalı	29	2.57	.25				
	<b>Kardeş Sayısı</b>							
Tek Çocuk	14	2.62	.34	1.004	2.52	.374		
İki Kardeş	27	2.52	.27					
Üç Kardeş ve Üzeri	14	2.63	.18					

Tablo 7’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde; 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t_{(53)} = 5.671$ ,  $p = .000$ ) son test sonuçlarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci sonrasında yapılan ölçüme göre, deney grubundaki öğrencilerin kitap

okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t(53) = -2.396, p = .020$ ) son test sonuçlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci sonrasında yapılan ölçüme göre, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun babasının eğitim düzeyi lise ve altı olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum ( $t(53) = 2.432, p = .018$ ) son test sonuçlarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Buna göre etkinlik süreci sonrasında yapılan ölçüme göre, memur ve işçi çocuğu olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum düzeyinin babası diğer meslek grubunda faaliyet gösteren olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum son test puanlarıyla cinsiyet, kendine ait oda sahibi olma durumu, anne eğitim durumu, anne mesleği, evin oda sayısı, kardeş sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

### Yedinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 8.

#### *Türkçe Dersinde Yapılan Etkinliklerin Okumaya Etkisi*

Kod	f
Okuma isteğinin artması	12
Bahçede kitap okuma isteğinin artması	9
Okunan kitap sayısının artması	7
Okuma isteğinin oluşması	6
Pek değişmedi	4
Yeni kitapların keşfedilmesi	2
Okuma ve anlatımın gelişmesi	2
Anlayarak okumanın gelişmesi	2
<b>Toplam</b>	<b>44</b>

Tablo 8’de yer alan bilgilere göre; öğrencilerin çoğunluğu “Okuma isteğimi çok güzel/iyice/çok fazla arttırdı/seve seve okuyorum” (12), “Bahçede kitap okumak rahatlattı/çok mutlu oldum/kitap okumak eğlenceli hâle geldi” (9) ve “Okuduğum kitap sayısı arttı/beni teşvik etti/alışkanlık yaptı” (7) görüşlerini öne sürmüştür. Derste yapılan etkinlikler karşısında öğrencilerin olumlu düşünceler geliştirdiği ve okuma heveslerinin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki yanıtlar örnek gösterilebilir.

*Eskiden okumazdım etkinlikler sayesinde başladım (Ö1)*

*Okuduğum kitap sayısı arttı (Ö7)*

Katrancı, F., & Biçer, N. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi.

Tablo 9.

*Kitap Okuma Saatinin Kütüphane/Bahçede Yapılması*

Kod	f
Okumanın değişik ve zevkli hâle gelmesi	16
Kütüphanede ve bahçede okuma hevesi	14
Temiz havada okuma	7
Okumanın bahçede olma isteği	5
Gürültüde okuma alışkanlığı	4
Okuma sıklığının artması	3
Anlayarak okumanın gerçekleşmesi	2
<b>Toplam</b>	<b>51</b>

Tablo 9’da yer alan bilgilere göre; öğrencilerin çoğunluğu “Değişik geliyor ama iyi oldu, güzel buluyorum, zevkli” (16), “Kütüphanede ve bahçede okunması mutlu etti” (14) ve “Temiz hava almak çok güzel.” (7) görüşlerini öne sürmüştür. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin çoğu, kütüphanede özellikle de bahçede kitap okumanın daha eğlenceli olduğunu; okuma hevesini etkilediğini söylemektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki yanıtlar örnek gösterilebilir.

*Çok bir şey değişmiyor kütüphanede, bahçe daha güzel (Ö9)*  
*Fazla kitap okumaya başladım (Ö5)*

Tablo 10.

*Anlatma Kürsüsünde Anlatımın Okuma İsteğini Etkilemesi*

Kod	f
Güzel ve eğlenceli olması	16
Okuma isteğinin artması	8
Okuma isteğini uyandırması	6
Anlatım sayesinde bilgilenme	5
Anlatımın beğenilmesi	4
Soruların sorulması	4
Anlatım sırasında heyecanlanma	3
Kürsüde anlatımın sevilmemesi	2
<b>Toplam</b>	<b>48</b>

Tablo 10’da yer alan bilgilere göre; öğrencilerin çoğunluğu “Baya etkiledi. -güzel oluyor, eğlenceli” (16), “Okuma isteğim artıyor/ bilgiler edindim” (8) ve “Kürsüde anlatmak için kitaplara daha da zaman ayırdım” (6) görüşlerini öne sürmüştür. Sınıfta kürsüde anlatma şeklinin öğrenciler açısından daha verimli olduğu ve okumaya karşı öğrencilerin bakış açılarını değiştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki yanıtlar örnek gösterilebilir.

*Okuma isteğim artıyor (Ö16)*  
*Baya etkiledi (Ö20)*

Tablo 11.  
*Okuma Saatinde Dergi ve Gazete Okumanın Etkileri*

Kod	f
Okuma alışkanlığını olumlu etkilemesi	16
Dergi ve kitabın sevilmesi	10
Bilgilenmenin olması	9
Derginin sıkıcı olması	5
Okuma isteğinin uyanması	5
Sıkıcı olması	4
İlginin artarak hoşla gidilmesi	4
Okumanın hızlanması	2
Ailenin dergi alması	1
<b>Toplam</b>	<b>56</b>

Tablo 11’de yer alan bilgilere göre; öğrencilerin çoğunluğu “Okuma alışkanlığımı güzel etkiledi.” (16), “Dergiyi ve kitabı severim” (10) ve “Bilgilendim-değişik bilgiler var” (9) görüşlerini öne sürmüştür. Okuma saatinde kitabın dışında farklı dergi ve gazete okumanın öğrencileri okumaya karşı olumlu etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki yanıtlar örnek gösterilebilir.

*Bilgilendim (Ö21)*

*Dergiyi ve kitabı severim (Ö22)*

Tablo 12.  
*Türkçe Dersinde Aylık Olarak Dağıtılan Kitap Okuma Formları Hakkında Düşünceler*

Kod	f
Puan almanın verdiği mutluluk	21
Okunan sayfanın bilinmesi	9
Okumanın artması	5
Okunulan kitap sayısını geçme nedeninin bilinmesi	4
Öğretmen tarafından kontrol edilmesinin iyi olması	3
Okuma isteğinin azalması	2
Eğlenceli olması	2
Okumanın anlaşılması	1
<b>Toplam</b>	<b>47</b>

Tablo 12’de yer alan bilgilere göre; öğrencilerin çoğunluğu “Güzel, iyi şeyler düşünüyorum. Puan alıyoruz” (21), “Kaç sayfa okuduğumu biliyorum” (9) ve “Okumam arttı” (5) görüşlerini öne sürmüştür. Burada öğrencinin puan alması, okuduğu sayfayı bilmesi öğrenciyi mutlu ettiğinden okumaya karşı istek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki yanıtlar örnek gösterilebilir.

*Kaç sayfa okuduğumu biliyorum (Ö11)*

*Güzel, iyi şeyler düşünüyorum (Ö17)*

Katrancı, F., & Biçer, N. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine uygulanan okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi.

Tablo 13.

*Okunan Kitapların Özeti İfade Edilmesi*

Kod	f
Anlatmanın heyecan ve mutluluk vermesi	28
Anlatmanın yazmaktan daha iyi olması	5
Ayrıntılı anlatmanın olması	3
Yazmanın yorgunluk vermesi	1
Keyifli olması	1
Yazarak anlatılması	1
<b>Toplam</b>	<b>39</b>

Tablo 13'te yer alan bilgilere göre; öğrencilerin çoğunluğu “Anlatmak hem mutlu ediyor hem heyecandırıyor” (28), “Yazı yazmak uzun sürüyor. Anlatmak daha iyi.” (5) ve “Anlatınca ayrıntıya giriyoruz hem.” (3) görüşlerini öne sürmüştür. Böylelikle öğrencilerin okunan kitabı yazmaktansa sözel anlatmayı tercih ettikleri ve daha eğlenceli buldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki yanıtlar örnek gösterilebilir.

*Yazı yazmak uzun sürüyor (Ö18)*

*Anlatınca ayrıntıya giriyoruz hem (Ö7)*

Tablo 14.

*Aile ile Yapılan Okuma Saati Etkinliği Hakkında Düşünceler*

Kod	f
Berber vakit geçirmenin güzel olması	16
Hoşa gidilmesi	11
Aile ile okuma saatinin yapılmaması	4
Sıkıcı gelmesi	3
Daha çok kitap hakkında konuşulması	3
Ailenin okuma alışkanlığı kazanması	2
<b>Toplam</b>	<b>39</b>

Tablo 14'te yer alan bilgilere göre; öğrencilerin çoğunluğu “Güzel şeyler düşünüyorum-Berber vakit geçiriyoruz” (16) ve “Yapıyoruz hoşuma gidiyor” (14) görüşlerini öne sürmüştür. Aileyle yapılan okuma saatlerinin öğrencileri okumaya karşı olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerde okuma alışkanlığını ortaya çıkardığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin yanıtlarına örnek olarak aşağıdaki yanıtlar örnek gösterilebilir.

*Ailemle okuma saatini yapamıyorum (Ö10)*

*Yapıyoruz hoşuma gidiyor (Ö30)*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma çerçevesinde düzenlenen sonuçlarla birlikte araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar ile araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak getirilen birtakım öneriler bulunmaktadır.

Bulgulara göre etkinlik süreci öncesinde yapılan ölçüme göre, deney grubundaki öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Erden (2016) tarafından 82 kişilik 5. sınıf öğrencisinin katılımı ile yapılan çalışmada iş birlikli öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin drama yöntemi uygulanan öğrencilerden, drama yöntemi uygulanan öğrencilerin okumaya ilişkin tutum düzeylerinin normal eğitim programı uygulanan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları ile deney grubu öğrencileri arasında anlamlı farklılık olmasından ötürü çalışma bulguları her ne kadar uygulanan etkinliklerin faydalı olduğunu göstermiş olsa da ön test sonuçlarının farklı olmaması koşulunun sağlanmamasından ötürü etkinliklerin faydalı olduğu sonucunu tartışmalı hâle getirmiştir. Gelecek çalışmalarda deneysel çalışma koşullarının tam olarak sağlandığına dikkat edilerek benzer konunun araştırılması önerilmektedir.

Etkinlik süreci sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin beklenildiği gibi kitap okumaya ilişkin tutumunun, öncesine göre olumlu yönde yükseldiği tespit edilmiştir. Kontrol grubunun kitap okumaya ilişkin tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kitap okumayla ilgili herhangi bir etkinlikte bulunulmadığından ve klasik okuma eylemi yapıldığından öğrencilerde okuma hevesinin yeteri kadar oluşmadığı düşünülmektedir.

Etkinlik süreci öncesinde yapılan ölçüme göre, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun babasının eğitim durumu ilköğretim ve altında olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Balcı (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda kitap okumaya ilişkin tutumun baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumunun babasının eğitim düzeyi lise ve altı olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Memur ve işçi çocuğu olan öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutum düzeyinin babası diğer meslek grubunda faaliyet gösteren olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin etkinlik süreci öncesinde ölçümlenen kitap okumaya ilişkin tutumun anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Balcı (2009) tarafından yapılan çalışma sonucunda kitap okumaya ilişkin tutumun anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Etkinlik süreci sonrasında, deney grubundaki öğrencilerin kitap okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Etkinlik süreci sonrasında da ölçümlenen kitap okumaya ilişkin tutumun cinsiyete, kendine ait oda sahibi olma durumuna, anne eğitim durumuna, anne mesleğine, evin oda sayısına ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak yer alınan gruba, baba eğitim durumuna ve baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Balcı (2009) tarafından 390 öğrencinin katılımı ile yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Ürün Karahan (2015) tarafından 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışma sonucunda kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırma sonucunda 5. sınıfta okumakta olan öğrencilerin etkinlik süreci öncesinde ölçümlenen kitap okumaya ilişkin tutumun kendine ait oda sahibi olma

durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Darıcan (2014) tarafından yapılan çalışma sonucunda kendine ait oda sahibi olan öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının, kendine ait bir odası olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Görüşme formunun sonucuna göre ise deney grubunda yapılan etkinliklerin okuma isteğini artırdığı, okunan kitap sayısını artırdığı, okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Okumanın daha çok dışarıda veya kütüphanede olması, sınıfta “Okuma Kürsüsü”nde anlatmanın daha etkili ve ailece yapılan okumaların daha verimli olduğu öğrenciler tarafından en çok cevaplanan etkinlikler olarak tespit edilmiştir. Okumayla ilgili yapılan etkinlikler öğrencinin okumayla ilgili farklı yönlerine hitap ederek çok yönlü gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Özellikle birçok etkinlikte ortaya çıkan okuma motivasyonunun artması okuma alışkanlığının kazanılmasında önemli unsurlardan biridir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonucunda görülüyor ki eğitimin hangi basamağı olursa olsun öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre okumayı daha etkili hâle getirmek ve sınıf içinde veya ailede farklı çalışmalarda bulunmak okuma alışkanlığını olumlu yönde etkileyen unsurlardır. Ayrıca okuma eğitiminin başarıya ulaşması için öğrencinin kendine özgü bir kitaplık oluşturulması sağlanmalıdır. Okuma etkinliği konusunda yaratıcı projelerin oluşmasına fırsat verilmeli ve öğrencilerin ilgisini çekecek ve okuma becerilerini geliştirecek şekilde yeniden hazırlanmalıdır. Öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik farklı ve öğrencinin ilgi ve seviyesine uygun farklı etkinlikler geliştirmeleri konusunda Türkçe öğretmenleri cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerin okudukları kitapları sıklıkla anlatmalarına fırsat verilmeli ve okunan kitapların bazı bölümleri sınıf ortamında canlandırılmalıdır. Okumayla ilgili yapılacak benzer çalışmalarda farklı bölgelerdeki okullar ve sınıf düzeyleri üzerine farklı çalışmalar yapılabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir. İkinci yazar tezin genel planını hazırlamış, birinci yazar uygulamaları gerçekleştirmiş, verileri toplamış ve analizlerini yapmıştır. Her iki yazar literatür, tartışma ve sonuç bölümünde birlikte katkı sunmuştur. İkinci yazar yazım ve düzeltmeleri yapmıştır. İkinci yazar tezin makale olarak yayını gerçekleştirilmiştir.

## KAYNAKLAR

- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı* (Yüksek lisans tezi). Afyon, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hatay, Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. & İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2(3), 130-148.
- Devrimci, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi* (Bilim uzmanlığı tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.

- Erden, G. (2016). *Drama ve işbirlikli yöntemlerinin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine tutuma ve kalıcılığa etkileri* (Yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adana, Çukurova Üniversitesi.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence - based inquiry* (7th Edition). Pearson.
- MEB. (2004). *İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2005). Ortaokul programı ilköğretim ikinci kademe. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yayınlar Daire Başkanlığı, Ankara.
- Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Demirer, V., Ceran, D., Işık, A., Çintaş, D., Çalışkan, M. & Alan, S. (2010). İlkokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Konya İli Araştırma Raporu, 5-6-7-8. Sınıflar*, Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya.
- Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Townsend, R. (2002). *Okuma zenginliği* (T. Keskin, Çeviri). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ürün Karahan, B. (2015). *5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi* (Doktora tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Ürün Karahan, B. & Taşdan, M. (2016). 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.
- Yıldız, M. (2011). *İlköğretim 5 sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve yenimahalle ilçe halk kütüphanesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.



## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Many activities are carried out in Turkish lessons for the formation of reading habits in education. In these activities, it is aimed to form a reading habit in the individual and to continue this habit. Therefore, in this study, attention was drawn to what kinds of activities are done in Turkish lesson for students to like to read, to form their reading habits and to continue these habits and whether these activities are sufficient. In this study, reading habits of 5th grade students in primary school were examined and the activities performed to reveal reading habits and how effective they were were discussed. Within the scope of the study, the answer to the following research problem was sought:

What is the level of proficiency in the activities aimed at improving the reading habits of primary school 5th grade students in Turkish lesson?

### **Method**

The study was prepared according to the sequential explanatory design, one of the mixed research designs, supported by both quantitative and qualitative research methods. The quantitative part of the research was carried out in accordance with the quasi-experimental research design based on the pre-test post-test.

A pre-test was applied to the students in the experimental and control groups. Then, the pre-test averages of the students in the two classes participating in the study were compared. One of the classes that had a significant difference between the pre-test averages was determined as the experimental and control group students. Post-test was applied to the students when the activities of "reading books in the garden, explaining in the "Reading Chair, reading time in the library, summary forms, reading in the classroom, reading a magazine / book during break, monthly book reading forms, book summary writing activity, reading books with families" were completed in a given 8-week period. The lessons were conducted by the same Turkish teacher in the experimental and control groups. The study group of the research was chosen from amongst the 5th grade students in the state school located in the central district of Izmir (Bornova) in the spring term in the 2016-2017 academic year.

The data in the study were collected using the "Attitude Reading Scale" developed by Darıcan (2014) and the "Demographic Information Form" developed by Güngör (2009). The interview form was prepared by the researcher. An interview form consisting of 13 questions was prepared by determining its validity and reliability by experts in the field. In addition, the interviews were recorded with a recording device. The audio recordings taken during the interviews with the students were transcribed and detailed analysis was made.

The quantitative data of the study were analyzed with SPSS 22 software. Reliability analysis was made to determine whether the scales used in the analysis of the data show sufficient internal consistency in the sample of this research. In the study, the data were analyzed using the Independent Sample T-Test, ANOVA and Dependent Sample T-Test. Content analysis method was used in the analysis of the data obtained by the interview method. During the interview, how all situations relate to each other, contradictions and consistencies are examined. In data analysis, the findings were interpreted and example opinions were given.

### **Results, Discussion, Conclusion**

As a result of the research, it was determined that among the students in the experimental group, the number of students whose fathers were high school and university graduates was higher than the control group. After the activity process, it was determined that the attitude towards reading books of the students in the experimental group, as expected, increased positively compared to before. In the control group, it was determined that there was no significant difference in attitude towards reading books. It was determined that students did not develop enough enthusiasm for reading because there was no activity related to reading books and it was performed classical reading activity. Measured before the activity process, the attitude towards reading books of 5th grade students did not differ significantly according to gender, status of owning a room, mother's education status, mother's profession, father's profession, number of rooms in the house, number of siblings; however, it was determined that there was a significant difference according to the group and the education level of the father.

The attitude towards reading the book, which was also measured after the activity process, did not differ significantly according to gender, having a room of its own, education status of the mother, mother's profession, number of rooms in the house and number of siblings; However, it was determined that there was a significant difference according to the group involved, father's education level and father's profession.

According to the results of the interview form, it was determined that the activities in the experimental group increased reading, it was more effective to reading was mostly outside or in the library, explain in the "Reading Chair" in the classroom, and the reading done by the family was more efficient.

As a result of the research, it is seen that making reading more effective according to the interests and needs of the student and doing different activities in the classroom or in the family are factors that positively affect the reading habit.

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



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.863250**

**OKULLARDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE  
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL İKLİM VE ÖRGÜTSEL  
ÖĞRENME ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL  
CLIMATE AND ORGANIZATIONAL LEARNING PERCEPTIONS OF  
SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS**

**Mehmet Emin USTA**

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Şanlıurfa, Türkiye  
mehmeteminusta3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2355-1203

**Sema KAHRAMAN**

MEB, Kırkpınar İlkokulu, Şanlıurfa, Türkiye  
semakahraman96@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5185-0951

Başvuru Tarihi: 18.01.2021 Yayına Kabul Tarihi: 01.06.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Usta, M. E., & Kahraman, S. (2021). Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 95-119. Doi: 10.33418/ataunikkefd.863250

**Öz**

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel araştırmalar en az iki olgu ya da durum arasında ilişki olup olmadığını ve eğer ilişki var ise ilişkinin yönü ve düzeyini ortaya koyan çalışmalardır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında 681 okulda görev yapan 11.405 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler, Şanlıurfa'nın merkez ilçelerine bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 554 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Okul İklimi Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği kullanılmıştır. Okul İklimi Ölçeği'nin beş alt boyut ve 23 maddeden oluşmakta; Öğrenen Okul Ölçeği ise 4 boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA, post-hoc ve korelasyonel analizler yapılmıştır. Araştırma sonucuna

1 Bu çalışma, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Mehmet Emin USTA danışmanlığında yürütülen "Okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı yüksek lisans tezi kapsamında elde edilen bulgulardan oluşturulmuştur.

göre öğretmen ve yöneticilerin örgütsel öğrenme algıları ile örgütsel iklim algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki (korelasyon) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklimin alt boyutlarının tamamında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında düşük düzeyde ilişki görülürken, kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim alt boyutu arasında yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Diğer tüm boyutlar arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Toplam puanlar açısından incelendiğinde örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre örgütsel iklim artarken örgütsel öğrenmenin de artış gösterdiği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul İklimi, Örgütsel İklim, Örgütsel Öğrenme, Öğrenen Okul

## **Abstract**

The aim of this study is to reveal the relationship between school administrators 'and teachers' perceptions of organizational climate and organizational learning. In order to reveal the relationship between organizational learning and organizational climate, the relational screening model was preferred. Relational or correlational studies show whether there is a relationship between at least two facts or situations; If there is a relationship, they are studies that reveal the direction and level of the relationship. The universe of the research consists of 11,405 teachers working at 681 schools in the 2019-2020 academic year. The data related to the research were obtained from 554 teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the central districts of Sanliurfa. School Climate Scale and Learning School Scale were used as data collection tools in the study. School Climate Scale consists of five sub-dimensions and 23 items; The Learning School Scale consists of 4 dimensions and 20 items. In the analysis of the data, t-test, ANOVA, post-hoc and correlational analysis were performed. According to the results of the study, it was concluded that there is a high level of positive correlation (correlation) between teachers and administrators' perceptions of organizational learning and their perceptions of organizational climate. It has been observed that there are significant and positive relationships in all sub-dimensions of organizational learning and organizational climate. While there was a low correlation between personal mastery score and conflict score, a high correlation was observed between personal mastery score and leadership and interaction sub-dimension. There is a moderate positive correlation between all other dimensions. When analyzed in terms of total scores, it was found that there is a high level of positive relationship between organizational climate and organizational learning scores. According to these results, it can be said that while organizational climate increases, organizational learning also increases.

**Keywords:** Learning School, Organizational Climate, Organizational Learning, School Climate

## **GİRİŞ**

Okullar ülkelerin bilgiyi üretme, yayma ve bilgiye ulaşma konusundaki en etkin ve en önemli kurumlarının başında gelir. Öğretmenlerin takım halinde öğrenebilmeleri, birbirlerini destekleyip tecrübelerini paylaşabilmeleri için olumlu ilişkiler geliştirmeleri, demokratik bir okul ortamına sahip olmaları, kendilerini rahat ve huzurlu hissetmeleri gerekir. Bu durum örgütsel öğrenme açısından örgütsel iklimin önemini göstermektedir. Geleneksel okul yapısı içindeki öğrenme her ne kadar bilgi aktarımını ifade etse de bilgi toplumunun gerektirdiği öğrenme süreklilik arz eden ve meslek hayatından sonraki zamanı da kapsayan, bitmeyen bir süreçtir. Gelişmeler bireysel öğrenmeden kolektif öğrenmeye, bilgiyi aktarmadan yeni bilgiler oluşturmaya doğru değişimin gerekliliğini vurgulamaktadır (Kikoski & Kikoski, 2004; Collinson & Cook, 2016). Okulun tamamını kapsayan, birlikte öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi okuldaki fiziksel şartların yanı sıra duygusal şartlardan da etkilenecektir.

Örgüt iklimi ise iş yeri gezimi esnasında hissedilen havadır. Örgütün iklimi, örgütteki uygulamalar ve işlemler sonucu ortaya çıkan havanın örgüt üyeleri açısından algılanma şekillerini kapsar (Balcı, 2010). Örgüt iklimi örgütteki genel hava ve kişilerin ruhsal durumunu etkileyen duygularla ilintili olarak kullanılmakta ve örgütte tüm

elemanların davranış, ilişki ve tutumlarını içermektedir. Çünkü örgütsel iklim kişilerin bilerek ya da bilmeden ortaya çıkardıkları çalışma ortamlarıdır. Örgüt iklimi her ne kadar soyut bir kavram olup duyularla algılanamasa da kişilerce hissedilir (Altinkurt & Yılmaz 2013). Örgütsel iklim kavramı pek çok farklı araştırmacı tarafından boyutlandırılmıştır. Cohen, McCabe, Michelli, ve Pickeral'ın (2009) dört temel boyutta açıkladığı örgüt iklimi en yaygın olarak kullanılan boyutlardır. Güvenlik alt boyutu, eğitim örgütünün başında bulunan güçlü bir lider, okula adanmış ve gayretle çalışan öğretmenlerin varlığı, problem yaşanmadan alınan önlemler, kriz durumlarında çözümlene çalışmalarının belirli olması, veliler ve okul çevresi ile olumlu ilişkilerin geliştirilmesi ile okul üyelerinin kendilerini güvende hissetmesini ifade eder. Öğretim ve öğrenme alt boyutu, öğrenci başarısının ön plana çıkarılması, ilgi ve yetenekler doğrultusunda rehberlik edilmesi, eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirken farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması, sosyal öğrenmelere önem verilmesi, bunlara ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermeleri ile örgüt olarak okul çalışanlarının hep birlikte destekleyici tutumlarla hareket etmesini ifade eder. İlişkiler alt boyutu, okulda yönetici ve öğretmenlerin iyi ilişkiler geliştirmiş olmalarına ek olarak, diğer paydaşlar olan veli, öğrenciler ve okul elemanlarının tamamının arasında sağlam iletişim ve ilişkiler geliştirmiş olmasını ifade eder. Çevre ve yapısal durum alt boyutu ise eğitim faaliyetleri esnasında ihtiyaç duyulan tüm materyallere erişimin sağlanmış olması ve okulun çevre ile olumlu etkileşim halinde olmasını, dayanışma ile hareket edilmesini ifade eder.

Okul iklimi okulda yer alan öğretmenler, öğrenciler, temizlik görevlileri ve diğer tüm personeller tarafından tüm bu üyelerin kişiliklerine ve edindikleri tecrübelerine göre farklılaşan okula karşı hisleridir (Dağlı, 2017). Sağlıklı iklime sahip okullardaki pozitif hava hissedilir düzeydedir. Sağlıklı iklime sahip okullarda öğretmenler sıkça başarı vurgusu yaparlar, öğrencilerden beklentileri yüksek fakat ulaşılabilir düzeydedir (Wei, 2003).

Öğrenmenin bireyin davranış ve düşüncelerindeki değişim olduğu bilinen bir durumdur. Bu değişimin gerçekleşmesinin ön şartı bireylerin çevreyle iletişim halinde olması ve yeni deneyimler edinmesidir (George & Jones, 2005). Öğrenme hem açık hem de deneyime dayalı olarak gerçekleşebilir. Öğrenmeye imkân sağlayan açık bilgiler, kişiler tarafından düzenlenme ve iletişim yoluyla bireyler arası aktarıma açık olma özelliği taşırlar (Özkalp & Kirel, 2001). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel öğrenmeler ön şarttır fakat bunun yanında örgütlerde öğrenme sürecini destekleyen ya da yavaşlatan etkenlerde büyük önem taşır. Genel çerçevede örgütsel öğrenmenin, bireylerin örgüt içinde bir çatışma veya problem durumu ile karşılaştıklarında tecrübeleri ile çözüme ulaşmaları ve bunu örgütün faydasına yönelik yapmaları ile ortaya çıkmış olduğu söylenebilir (Pinar, 2006). Değişen koşullara insanlar kadar örgütlerin de uyum sağlaması önemlidir. Örgütlerin varlığını sürdürebilmesi için öğrenen örgüt konseptine sahip olmaları ve başarı ile uygulamaları gerekir. Örgütler bu yolla yeni bilgiler üretir, üretilen bilgileri paylaşır ve bu bilgileri ortaya çıkan sorunların çözümünde kullanırlar (Balay, 2012).

Okulda öğrenme kültürünün oluşturulması için öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye içsel olarak güdülenmeleri önemlidir. Bu durumun oluşması için de uygun koşullar gereklidir. Öğretmenlerin okul içi faaliyetlere istekle katılmaları, öğrencilerini destekleyen tavırlara sahip olmaları içsel güdülenmenin sürdürülmesine katkı sunar. Okul yöneticilerinin adil davranışları öğrenme kültürünün devamlılığı için önem arz eder (Celep, 2002).

Okullardaki duygusal ortam olarak ele alınan okul iklimi bu çalışmada incelenen iki temel kavramdan biridir. Yaşam boyu öğrenme kavramı hem eğitim hem de günlük yaşam açısından kritiktir. İçinde bulunduğumuz zaman dilimi sürekli gelişim ve öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Bu araştırma öğretmenlerin ve yöneticilerin hem okul iklimine hem de okulun öğrenen okul olma özelliği taşımasına ilişkin algılarını birlikte incelediğinden önemlidir.

Bu araştırmanın amacı öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algılarının ilişkisel olarak incelenmesidir. Araştırmanın amacının gerçekleşmesi için şu problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretim hizmetinin odağında yer alan öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, kıdem, okul türü, medeni durum ve görev türü değişkenleri açısından manidar farklılık göstermekte midir?

2. En önemli öğretim aktörü olan öğretmenlerin örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algıları arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim algısının, öğretmenler açısından algılanma düzeyi belirlenerek bulgular tartışılıp uygulamacı ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

## YÖNTEM

Yöntem başlığı altında araştırmaya ilişkin evren ve örnekleme, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ve elde edilen verilerin analizinde başvurulan süreçlere, yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla bu çalışmada kavramlar arasındaki ilişki türünün ne dereceye kadar var olduğu ortaya koymaya yarayan korelasyonel/ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında çalışan okul idarecileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi sayılara bakıldığında araştırmanın yapıldığı ilde 2019- 2020 eğitim öğretim yılında toplam 681 okul ve bu okullarda görev yapan 11.405 (evren) yönetici ve öğretmen bulunmaktadır. Tüm evrene ulaşmanın zorluğu nedeniyle örneklem seçimine gidilmiş ve örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Can, 2018). Bu çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 09.10.2019 tarih ve 76244175-752.01.01 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde ise, evreni oluşturan varlıkların toplam sayıları bilindiği durumlarda, kabul edilebilir hata paylarına göre örneklem seçimi yapılmalıdır (Can, 2018). %5'lik hata ve %95'lik güven oranıyla, 11,405 kişinin bulunduğu araştırma evreninden seçilmesi gereken örneklem sayısı 372'dir. Bu sayı minimum düzeyde olduğundan, 372'den daha fazla örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.  
Öğretmenlere Dair Demografik Bulgular

Değişken	Düzy	f	%
Cinsiyet	Kadın	283	51,1
	Erkek	271	48,9
Öğrenim Durumu	Ön lisans	5	0,9
	Lisans	496	89,5
	Lisansüstü	53	9,6
Yaş	25 yaş ve altı	65	11,7
	26-35 yaş	315	56,9
	36-45 yaş	139	25,1
	45 yaş ve üzeri	35	6,3
Kıdem	1- 5 yıl	211	38,1
	6-10 yıl	158	28,5
	11-15 yıl	98	17,7
	16 yıl ve üzeri	87	15,7
Okul Türü	Anaokulu	53	9,6
	İlkokul	187	33,8
	Ortaokul	134	24,2
	Lise	180	32,5
Medeni Durum	Evli	401	72,4
	Bekar	153	27,6
Görev Türü	Öğretmen	526	94,9
	Yönetici	28	5,1
Toplam		554	100

Katılımcı gruba ilişkin demografik veriler incelendiğinde, kadın öğretmen sayısının 283 (%51,1), erkek öğretmen sayısının ise 271 (%48,9) olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin 5'i (%0,9) ön lisans mezunu, 496'sı (%89,5) lisans mezunu, 53'ü (%9,6) ise lisansüstü öğrenim kademelerinden mezundur. Yaş değişkenine göre 25 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 65'tir (%11,7). 26- 35 yaş arası öğretmen sayısı 315 (%56,9), 36-45 yaş grubu öğretmen sayısı 139 (%25,1), 45 yaş ve üzerindeki öğretmen sayısı ise 35'tir (6,3). Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin 211'i (%38,1) 1-5 yıldır öğretmenlik mesleğini sürdürmektedir. 158 öğretmen (%28,5) 6-10 yıl arası kıdeme, 98 öğretmen (%17,7) 11- 15 yıl arası kıdeme, 87 öğretmen (%15,7) ise 15 yıl ve üzeri kıdem derecesine sahiptir. Okul türü değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin 53'ü (%9,6) anaokullarında, 187'si (%33,8) ilkokullarda, 134'ü (%24,2) ortaokullarda ve 180'i (32,5) liselerde görev yapmaktadır. Medeni durum değişkenine göre örneklem içerisinde evli öğretmen sayısı 401 (%72) ve bekar öğretmen sayısı 153'tür (27,6). Görev türü değişkenine örneklem içindeki öğretmen sayısı 526 (%94,9), yönetici sayısı ise 28'dir (%5,1).

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmaya veri toplanması hedefiyle Öğrenen Okul Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ) öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel öğrenme algılarının ortaya çıkarılması amacıyla Doğan, Uğurlu ve Yiğit (2014)

tarafından geliştirilmiştir. Öğrenen Okul Ölçeği, dört boyuttan oluşmakta, 20 maddelik ve beşli likert tipindedir. Öğrenen Okul Ölçeği'nin güvenilirlik değeri .92'dir. Bu  $\alpha=.92$  değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, öğrenen okul ölçeğinin ilk faktörü "takım halinde öğrenme" faktörüdür. Bu faktör 8 maddeden oluşmuştur ve maddelerin yük değeri .492 ile .760 arasında farklı değerlere sahiptir. 2. faktör ise "zihni modeller faktörüdür, 5 maddeden oluşmuştur. Bu faktörün madde yük değeri .648 ile .840 değerleri arasındadır. 3. faktör "paylaşılan vizyon" faktörüdür, 3 maddeden oluşmuştur. Bu faktörde bulunan maddelerin yük değerleri .691 ile .765 değerleri arasında farklılaşmaktadır. Ölçeğin 4. faktörü "kişisel hâkimiyet" faktörüdür, 4 maddeden oluşmuştur. Bu faktörün madde yük değerlerinin .591 ile .796 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçme aracının açıkladığı toplam varyans değeri ise %63.76'dır.

Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) öğretmenlerin örgütsel iklim algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Eğitim kurumlarında uygulanmak üzere OIÖ, Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilmiştir. Okul İklimi Ölçeği, 23 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek beşli likert tipindedir ve 5 faktörlüdür. 1. faktör "demokratiklik ve okula adanma" faktörüdür. İlk 6 madde bu faktöre ait maddelerdir, bu maddelerin faktör yük değerlerinin .565 ile .774 değerleri arasında olduğu görülmüştür. 2. faktör sonraki 6 maddeyi kapsayan "liderlik ve etkileşim" faktörüdür. Bu faktörün madde yük değerlerinin .645 ile .784 değerleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. 3. faktör "başarı etkenleri" faktörüdür, sonraki 4 madde bu faktör kapsamındadır. Bu faktörün madde yük değerlerinin .519 ile .694 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. 4. faktör "samimiyet" faktörüdür ve sonraki 3 madde de bu faktöre dahildir. 4. faktörün madde yük değerlerinin .632 ile .845 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. 5. ve son faktör, "çatışma" faktörüdür. Ölçeğin son dört maddesi bu faktör kapsamındadır. Bu maddelerin, madde yük değerlerinin .567 ile .773 değerleri arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans değeri ise %67.823'tür. Okul iklimi ölçeğinin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. 1. boyut için  $\alpha=.908$ , 2. boyut için  $\alpha=.897$ , 3. boyut için  $\alpha=.753$ , 4. boyut için  $\alpha=.852$ , 5. boyut için ise  $\alpha=.730$  değerleri ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu verilere dayanarak ölçeğin istenen özellikleri ölçebileceği yani geçerli olduğu ayrıca istatistiksel olarak güvenilir olduğu değerlendirilebilir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılım şartlarına uygun olduğu durumlarda parametrik, normal dağılım şartlarına uygun olmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler tercih edilmiştir. Verilerin varyans homojenliğine uygunluğu Levene testi ile sınanmıştır. Verilerin iki kategorili olduğu ve normal dağılım gösterdiği durumlarda, T-Testi, iki kategorili olup da anormal dağılım gösterdiği durumlarda ise Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Üç kategorili değişkenlerin analizinde ise, normal dağılım görülüyorsa ANOVA, görülüyorsa Kruskal- Wallis analizleri tercih edilmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı bir farklılığın gözlemlendiği durumlarda varyans homojenliği dikkate alınarak Post-Hoc analizleri yapılmış, farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelenmiştir. Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanları arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin tespit edilmesinde Pearson Korelasyon testi tercih edilmiştir.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında araştırmaya ilişkin bulgulara yer verilmiş ve sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.



## Cinsiyet Değişkeni

Öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre bulgular normal dağılım gösterdiğinden örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının ortaya çıkarmak amacıyla yapılan T-Testi sonuçları tablolaştırılmıştır.

Tablo 2.

### Cinsiyete Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

	Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Kadın	283	7,58	1,84	-1,518	0,130
		Erkek	271	7,81	1,76		
	Zihni Modeller	Kadın	283	6,84	1,85	-2,331	0,020
		Erkek	271	7,22	1,95		
	Paylaşılan Vizyon	Kadın	283	7,60	1,74	-0,409	0,682
		Erkek	271	7,66	1,70		
Kişisel Hakimiyet	Kadın	283	8,36	1,50	0,286	0,775	
	Erkek	271	8,32	1,40			
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Kadın	283	7,74	1,61	-1,014	0,311
		Erkek	271	8,87	1,54		
	Liderlik ve Etkileşim	Kadın	283	8,07	1,74	0,418	0,676
		Erkek	271	8,00	1,81		
	Başarı	Kadın	283	7,70	1,68	-2,017	0,044
		Erkek	271	7,98	1,55		
Samimiyet	Kadın	283	7,62	1,67	-0,611	0,542	
	Erkek	271	7,70	1,65			
Çatışma	Kadın	283	7,78	1,89	-1,339	0,181	
	Erkek	271	8,01	2,03			

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ( $t=-1,518$ ;  $p=0,130>0,05$ ), paylaşılan vizyon ( $t=-0,409$ ;  $p=0,682>0,05$ ) ve kişisel hakimiyet ( $t=0,286$ ;  $p=0,775>0,05$ ) boyutlarına ilişkin puanların, cinsiyete göre analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre anlamlı farklılaşma sadece zihni modeller ( $t=-2,331$ ;  $p=0,020<0,05$ ) alt boyutunda görülmüştür. Öğretmenlerin örgütsel öğrenme algısının cinsiyete göre farklılaşmasının incelendiği diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa; Subaş (2010), Eğmir (2012), Güleş & Çağlayandereli (2015), Kılıç (2009), Yiğit (2013) örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuşlardır. Türkoğlu (2002), Aksu (2013), Töremen (1999), Bal (2011), Bilir & Arslan (2012), Banoğlu (2009) ise örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Farklı araştırma sonuçları incelenmiş ve sonuçlar arasında örtüşme olmadığı görülmüştür. Seçilen örneklem ve araştırmanın sürdürüldüğü yer sonuçların farklı çıkmış olmasına sebep olmuş olabilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ( $t=-1,014$ ;  $p=0,311>0,05$ ), liderlik ve etkileşim ( $t=0,418$ ;  $p=0,676>0,05$ ), samimiyet ( $t=-0,611$ ;  $p=0,542>0,05$ ) ve çatışma ( $t=-1,339$ ;  $p=0,181>0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan test sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmış, başarı etkenleri alt boyutuna ilişkin puanlarda ise manidar farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur ( $t=-2,017$ ;  $p=0,044<0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre incelendiği diğer araştırmalara bakılacak olursa, Canlı (2016), Öztürk (2008), Dağlı (1994), Varlı (2005),

Kavgacı (2010), Erol (2012), Bayat (2015), Okar (2018), Arslan (2019) örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuşlardır. Tahaoğlu (2007), Gündüz (2008), Çakır (2009), Taşdemirci (2009), Memduhoğlu & Şeker (2010), Çekiç (2018) araştırmalarında örgütsel iklim algısının ve örgütsel iklimin alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği sonucunu bulmuşlardır. Birbirinden farklı araştırmalar, cinsiyet değişkenine göre örgütsel iklim algısının farklılaşmasını sınımlamıştır. Araştırma sonuçlarının örgütsel iklimin alt boyutlarına göre değişiklik gösterdiği sonucuna varılabilir. Bu durumda örgütsel iklim algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

### Öğrenim Durumu Değişkeni

Bu başlık altında örneklem içindeki öğrenim durumu dağılımı normal dağılım şartlarını sağlamadığı için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir.

Tablo 3.

*Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları*

	Boyutlar	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Ön Lisans	5	338,82	2	2,054	0,358
		Lisans	496	279,4			
		Lisansüstü	53	253,6			
	Zihni Modeller	Ön Lisans	5	225,5	2	1,398	0,497
		Lisans	496	275,9			
		Lisansüstü	53	297,0			
	Paylaşılan Vizyon	Ön Lisans	5	260,1	2	0,472	0,790
		Lisans	496	276,2			
		Lisansüstü	53	290,7			
	Kişisel Hakimiyet	Ön Lisans	5	229,4	2	4,272	0,118
		Lisans	496	273,7			
		Lisansüstü	53	317,4			
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Ön Lisans	5	368,6	2	3,913	0,141
		Lisans	496	279,9			
		Lisansüstü	53	246,1			
	Liderlik ve Etkileşim	Ön Lisans	5	304,3	2	0,539	0,764
		Lisans	496	275,1			
		Lisansüstü	53	295,4			
	Başarı	Ön Lisans	5	322,6	2	1,205	0,548
		Lisans	496	275,1			
		Lisansüstü	53	295,4			
	Samimiyet	Ön Lisans	5	344,6	2	2,932	0,231
		Lisans	496	279,9			
		Lisansüstü	53	247,9			
Çatışma	Ön Lisans	5	148,9	2	3,395	0,183	
	Lisans	496	278,7				
	Lisansüstü	53	277,7				

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ( $\chi^2_{(2)}=2,054$ ;  $p=0,358 >0,05$ ), zihni modeller ( $\chi^2_{(2)}=1,398$ ;  $p=0,497 >0,05$ ), paylaşılan vizyon ( $\chi^2_{(2)}=0,472$ ;  $p=0,790 >0,05$ ) ve kişisel hakimiyet ( $\chi^2_{(2)}=4,272$ ;  $p=0,118 >0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi hedefiyle yapılan

test sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında; Kılıç (2009), Subaş (2010) ve Aksu (2013) örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Türkoğlu (2002), Banoğlu (2009), Bal (2011), Eğmir (2012), Bilir & Arslan (2016) ise örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları göz önüne alındığında örgütsel öğrenme algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması açısından araştırma sonuçlarının farklılık gösterip, örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ( $\chi^2_{(2)}=3,913$ ;  $p=0,141 >0,05$ ), liderlik ve etkileşim ( $\chi^2_{(2)}=0,539$ ;  $p=0,764 >0,05$ ), başarı etkenleri ( $\chi^2_{(2)}=1,205$ ;  $p=0,548 >0,05$ ), samimiyet ( $\chi^2_{(2)}=2,932$ ;  $p=0,231 >0,05$ ) ve çatışma ( $\chi^2_{(2)}=3,395$ ;  $p=0,183 >0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel iklim algıları üzerinde öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa; Dağlı (2017) ve Erol (2012) öğrenim durumu değişkeninin örgütsel iklim algısında farklılaştırıcı bir etkisinin olduğu sonucunu bulmuşlardır. Gündüz (2008), Taşdemirci (2009) ve Okar (2018) ise örgütsel iklim algısının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Farklı araştırma sonuçları göz önüne alındığında öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşması açısından sonuçların farklılık gösterdiği söylenebilir.

## Yaş Değişkeni

Örneklem içindeki yaş grupları dağılımı normal dağılım şartlarını sağladığı için, yaş değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir. Gruplar arası farklılaşmayı bulmak için Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 4.

Yaş Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Örgütsel Öğrenme	Takım	31,427	3				
	Halinde	1770,833	550	10,476	3,254	0,021*	25 yaş ve altı/36-45
	Öğrenme	1802,260	553	3,220			yaş
Zihni Modeller	Gruplar Arası	84,242	3				
	Gruplar İçi	1933,296	550	28,081	7,989	0,000*	25 yaş ve altı/36-45
	Toplam	2017,538	553	3,515			yaş
Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası	12,182	3				
	Gruplar İçi	1635,892	550	4,061	1,365	0,253	
	Toplam	1648,074	553	2,974			46+ yaş

Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası	1,240	3	0,413	0,191	0,902		
	Gruplar İçi	1189,594	550	2,163				
	Toplam	1190,839	553					
Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası	31,360	3	10,453	4,264	0,005*	25 yaş ve altı/yaş 46+ yaş	
	Gruplar İçi	1348,358	550	2,452				
	Toplam	1378,718	553					
Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	5,215	3	1,738	0,548	0,650		
	Gruplar İçi	1745,912	550	3,174				
	Toplam	1751,126	553					
Örgütsel İklim	Başarı	Gruplar Arası	33,628	3	11,209	4,302	0,005*	25 ve yaş altı/36-45 yaş 36-45 yaş/26-35 yaş
		Gruplar İçi	1433,074	550	2,606			
		Toplam	1466,702	553				
Samimiyet	Gruplar Arası	18,422	3	6,141	2,223	0,084		
	Gruplar İçi	1519,131	550	2,762				
	Toplam	1537,552	553					
Çatışma	Gruplar Arası	34,295	3	11,432	2,998	0,030*	25 ve yaş altı/46+yaş 26-35 yaş/46+yaş	
	Gruplar İçi	2097,244	550	3,813				
	Toplam	2131,540	553					

Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon [F(3,550)=1,365, p>0,05], kişisel hakimiyet [F(3,550)=0,191, p>0,05], alt boyutlarına ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme [F(3,550)=3,254, p<0,05], zihni modeller [F(3,550)=7,989, p<0,05].alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre manidar bir sonuç ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin yaş değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Alp (2007) ve Aksu (2010) örgütsel öğrenme algısının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiş ve anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Kılıç (2009), Banoğlu (2009), Bilir & Arslan (2016) ise çalışmalarında örgütsel öğrenme algısının yaşa göre farklılık göstermediğini analiz etmiştir. Farklı araştırma sonuçları incelendiğinde, örgütsel öğrenme algısının yaşa göre farklılık göstermesi konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim [F(3,550)=0,548, p>0,05], samimiyet [F(3,550)=0,084, p>0,05] alt boyutlarına ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma[F(3,550)=4,264, p<0,05], başarı etkenleri [F(3,550)=4,302, p>0,05] ve çatışma [F(3,550)=2,998, p<0,05] alt boyutlarına ilişkin puanların, yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklim algısının yaş değişkenine göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında, Gündüz (2008), Bayat (2015), Sönmez (2018), Arslan (2019) örgütsel iklim algısının yaşa göre farklılaştığını analiz etmişlerdir. Acet (2006), Çakır (2009) ve Okar (2018) örgütsel iklim algısının yaşa göre farklılaşmadığını bulmuştur. Farklı araştırma sonuçları incelendiğinde sonuçların birbiriyle örtüşmediği görülmektedir.

## Kıdem Değişkeni

Örneklem içindeki öğretmenlerin kıdem dağılımları normal dağılım şartlarını sağladığı için, kıdem değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir. ANOVA uygulaması öncesinde, varyans homojenliği de kontrol edilmiş ve Post Hoc testlerinden Tukey tercih edilmiştir.

Tablo 5.

### Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası	58,227	3	19,409	6,121	0,000*	1-5 yıl /6-10 yıl
	Gruplar İçi	1740,33	550	3,171			1-5 yıl /11-15 yıl
	Toplam	1802,260	553				
Zihni Modeller	Gruplar Arası	93,054	3	31,018	8,865	0,000*	1-5 yıl /11-15 yıl
	Gruplar İçi	1924,484	550	3,499			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	2017,538	553				
Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası	22,544	3	7,515	2,543	0,055	
	Gruplar İçi	1625,530	550	2,956			
	Toplam	1648,074	553				
Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası	0,470	3	0,157	0,072	0,975	
	Gruplar İçi	1190,368	550	2,164			
	Toplam	1190,838	553				
Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası	48,637	3	16,212	6,699	0,000*	1-5 yıl /6-10 yıl
	Gruplar İçi	1331,082	550	4,420			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	1379,718	553				
Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası	9,277	3	3,092	0,976	0,403	
	Gruplar İçi	1741,849	550	3,167			
	Toplam	1751,126	553				
Başarı	Gruplar Arası	42,913	3	14,304	5,526	0,001*	1-5 yıl /11-15 yıl
	Gruplar İçi	1423,789	550	2,589			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	1466,702	553				
Samimiyet	Gruplar Arası	17,125	3	5,709	2,065	0,104	
	Gruplar İçi	1519,131	550	2,764			
	Toplam	1537,552	553				
Çatışma	Gruplar Arası	44,374	3	14,791	3,898	0,009*	1-5 yıl /11-15 yıl
	Gruplar İçi	2087,165	550	3,795			1-5 yıl /16 yıl ve üstü
	Toplam	2131,540	553				

Örgütsel öğrenmenin paylaşılan vizyon [ $F(3,550)=2,543$ ,  $p>0,05$ ] ve kişisel hakimiyet [ $F(3,550)=0,072$ ,  $p>0,05$ ] alt boyutlarına ilişkin puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme [ $F(3,550)=6,121$ ,  $p<0,05$ ] ve zihni modeller [ $F(3,550)=8,865$ ,  $p<0,05$ ] alt boyutlarına ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenme algısının kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçları incelenecek olursa, Tadik (2003), Subaş (2010), Güleş & Çağlayandereli (2012), Yiğit (2013) örgütsel öğrenme algısının kıdem değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. Türkoğlu (2002), Banoğlu (2009), Bal (2011), Eğmir (2012) ve Aksu (2013) ise araştırmalarında örgütsel iklim algısının kıdem

değişkenine göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında örgütsel öğrenmenin kıdeme göre farklılaşması konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin samimiyet [ $F(3,550)=2,065$ ,  $p>0,05$ ], liderlik ve etkileşim [ $F(3,550)=0,976$ ,  $p>0,05$ ] alt boyutlarına ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma [ $F(3,550)=6,699$ ,  $p<0,05$ ], başarı etkenleri [ $F(3,550)=5,526$ ,  $p<0,05$ ], çatışma [ $F(3,550)=3,898$ ,  $p<0,05$ ] alt boyutlarına ilişkin puanların, kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklim algısının kıdem değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin farklı araştırma sonuçları incelenecek olursa, Gündüz (2008), Dağlı (2018), Okar (2018), Çekiç (2018), Sönmez (2018), Arslan (2019) örgütsel iklim algısının kıdeme göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Kavgacı (2010), Erol (2012) Diş (2015) ve Bodur (2019) örgütsel iklimin kıdeme göre farklılık göstermediğini analiz etmişlerdir. Farklı araştırma sonuçları ele alındığında örgütsel iklim algısının kıdeme göre farklılaşması konusunda sonuçlar arasında örtüşme olmadığı söylenebilir.

### Okul Türü Değişkeni

Örnekleme içindeki okul türü dağılımları normal dağılım şartlarını sağladığı için, okul türü değişkeninin dört alt grubuna uygun olarak ANOVA tercih edilmiştir.

Tablo 6.

*Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları*

	Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	65,668 1736,592 1802,260	3 550 553	21,889 3,171	6,933	0,000*	A/İ A/O A/L	
	Zihni Modeller	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	31,490 1886,048 2017,538	3 550 553	43,830 3,429	12,781	0,000*	O/A O/İ O/L	
	Paylaşılan Vizyon	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	78,535 1569,532 1648,074	3 550 553	26,177 2,854	9,173	0,000*	A/İ A/O O/L	
	Kişisel Hakimiyet	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	29,352 1161,485 1190,838	3 550 553	9,784 2,112	4,633	0,003*	A/O O/L	
	Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	86,258 1193,461 1379,718	3 550 553	28,753 2,352	12,226	0,000*	A/İ A/O A/L O/İ O/L
		Liderlik ve Etkileşim	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	86,167 1664,959 1751,126	3 550 553	28,722 3,027	9,488	0,000*	A/İ A/O A/L O/İ O/L
		Başarı	Gruplar Arası Gruplar İçi Toplam	80,530 1386,173 1466,702	3 550 553	26,843 2,520	10,651	0,001*	A/İ A/O O/İ

							O/L
Samimiyet	Gruplar Arası	12,964	3	4,321 2,772	1,559	0,198	
	Gruplar İçi	1524,589	550				
	Toplam	1537,552	553				
Çatışma	Gruplar Arası	39,408	3	13,136 3,804	3,453	0,016*	A/O
	Gruplar İçi	2092,131	550				O/L
	Toplam	2131,540	553				

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme [F(3,550)=6,933, p<0,05], zihni modeller [F(3,550)=12,781, p<0,05], paylaşılan vizyon [F(3,550)=9,173, p<0,05] ve kişisel hakimiyet [F(3,550)=4,633, p<0,05] olmak üzere bütün alt boyutlarına ilişkin puanların, okul tipi durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacı için yapılan ANOVA sonucuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenme algısının okul türüne ilişkin farklılaşmasının incelendiği diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Uysal (2005), Bal (2011), Yiğit (2011), Eğmir (2012) örgütsel öğrenme algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaşma gösterdiği sonucunu bulmuşlardır. Bilir ve Arslan (2016) örgütsel öğrenme algısının görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılaşmalar gösterdiğini bulmuşlardır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında genelinin paralel biçimde, okul türüne göre örgütsel öğrenme algısının farklılaştığı sonucunu gösteriyor olması, araştırmaların örtüştüğü sonucuna varmamıza imkân tanır.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma [F(3,550)=12,226, p<0,05], liderlik ve etkileşim [F(3,550)=9,488, p<0,05], başarı etkenleri [F(3,550)=10,651, p<0,05] ve çatışma [F(3,550)=3,453 p<0,05] alt boyutlarına ilişkin puanların, okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi için ANOVA testi yapılmış ve manidar bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sadece samimiyet [F(3,550)=1,559, p>0,05] alt boyutuna ilişkin puanlar okul türüne göre farklılaşma göstermemiştir. Örgütsel iklim algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Okar (2018) ve Sertel (2019) örgütsel iklim algısının görev yapılan okul türüne göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Sonuçlar bütün olarak incelendiğinde araştırmalar arasında örtüşme olduğu söylenebilir.

### Medeni Durum Değişkeni

Bu başlık altında medeni durum değişkenine göre katılımcıların örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan T-Testi sonuçları tablolandırılmıştır. Medeni durum puanları normal dağılım göstermektedir.

Tablo 7.

Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları

	Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Örgütsel Öğrenme	Takım Halinde Öğrenme	Evli	401	7,86	1,75	3,464	0,001*
		Bekar	153	7,27	1,87		
	Zihni Modeller	Evli	401	7,10	1,93	1,465	0,143
		Bekar	153	6,83	1,84		
	Paylaşılan Vizyon	Evli	401	7,68	1,70	1,018	0,309
		Bekar	153	7,51	1,78		

	Kişisel	Evli	401	8,35	1,45	0,354	0,723
	Hakimiyet	Bekar	153	8,30	1,50		
Örgütsel İklim	Demokratiklik ve Adanma	Evli	401	7,87	1,57	1,671	0,095
		Bekar	153	7,62	1,57		
	Liderlik ve Etkileşim	Evli	401	8,08	1,77	1,072	0,284
		Bekar	153	7,90	1,78		
	Başarı	Evli	401	7,96	1,58	2,903	0,004*
		Bekar	153	7,51	1,70		
	Samimiyet	Evli	401	7,77	1,63	2,556	0,011*
		Bekar	153	7,37	1,70		
	Çatışma	Evli	401	7,94	1,92	0,765	0,445
		Bekar	153	7,79	2,06		

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $t=3,464$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Örgütsel öğrenmenin zihni modeller ( $t=1,465$ ;  $p=0,143>0,05$ ), paylaşılan vizyon ( $t=1,018$ ;  $p=0,309 >0,05$ ), kişisel hakimiyet ( $t=0,354$ ;  $p=0,723>0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, medeni duruma göre analiz edilmesi için yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı bulgulanmıştır. Örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Keskin (2007) örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği sonucunu bulmuştur. Aksu (2010) ise örgütsel öğrenme algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Medeni durum değişkenini ele alarak yürütülen araştırma sayısı azdır. Ancak elde edilen verilerden hareketle farklı araştırma sonuçlarının medeni duruma göre örgütsel öğrenme algısının değiştiği konusunda örtüşmediği söylenebilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ( $t=1,671$ ;  $p=0,095 >0,05$ ), liderlik ve etkileşim ( $t=1,072$ ;  $p=0,284 >0,05$ ) ve çatışma ( $t=0,756$ ;  $p=0,445 >0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi için yapılan t-testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklimin başarı etkenleri ( $t=2,903$ ;  $p=0,004<0,05$ ) ve samimiyet ( $t=2,556$ ;  $p=0,011<0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni durum değişkenine göre örgütsel iklim algısının farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Çekiç (2018) örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Gündüz (2008) örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşma göstermediği sonucunu bulmuştur. Medeni durum değişkenine göre örgütsel iklim algısını ele alan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Fakat elde edilen sonuçlardan hareketle örgütsel iklim algısının medeni durum değişkenine göre farklılaşması konusunda araştırma sonuçlarının örtüşmediği söylenebilir.



## Görev Türü Değişkeni

Görev türü dağılımı normal dağılım şartlarına uygunluk göstermediğinden ve görev türü değişkeni iki alt grup içerdiğinden T-testinin parametrik olmayan eş testi olan Mann-Whitney U analizi tercih edilmiştir.

Tablo 8.

*Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanları*

	<i>Boyutlar</i>	<i>Görev Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
<b>Örgütsel Öğrenme</b>	Takım Halinde Öğrenme	Öğretmen	526	278,22	146545,50	6983,5	0,639
		Yönetici	28	263,91	7389,50		
	Zihni Modeller	Öğretmen	526	272,66	143421,00	4820,0	0,002*
		Yönetici	28	368,36	10314,00		
Paylaşılan Vizyon	Öğretmen	526	275,34	144829,50	6228,5	0,159	
	Yönetici	28	318,05	8905,50			
<b>Örgütsel İklim</b>	Kişisel Hakimiyet	Öğretmen	526	277,19	145800,50	7199,5	0,838
		Yönetici	28	283,38	7934,50		
	Demokratiklik ve Adanma	Öğretmen	526	276,14	145251,50	6650,5	0,378
		Yönetici	28	302,98	8483,50		
	Liderlik ve Etkileşim	Öğretmen	526	274,50	144386,50	5785,5	0,051
		Yönetici	28	333,88	9348,50		
Başarı	Öğretmen	526	273,75	143990,50	5389,5	0,015*	
	Yönetici	28	348,02	9744,50			
Samimiyet	Öğretmen	526	274,93	144612,50	6011,5	0,094	
	Yönetici	28	325,80	9122,50			
Çatışma	Öğretmen	526	274,45	144361,50	5760,5	0,047*	
	Yönetici	28	334,77	9373,50			

Örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ( $U=6983,5$ ;  $p=0,639>0,05$ ), paylaşılan vizyon ( $U=6228,5$ ;  $p=0,159 >0,05$ ), kişisel hakimiyet ( $U=7299,5$ ;  $p=0,838 >0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre manidar bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $U=4820$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Örgütsel öğrenme algısının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa; Güleş & Çağlayandereli (2012), Aksu (2013) örgütsel öğrenme algısının okullarda yönetici ya da öğretmen olarak görev yapma durumuna göre farklılaştığı sonucunu bulmuştur. Örgütsel öğrenme algısını görev türü değişkenine göre inceleyen araştırmalar oldukça sınırlıdır. Ancak ele alınan araştırma sonuçları

değerlendirildiğinde sonuçlar arasında paralellik gözlemlendiği söylenebilir. Bu paralellik ise yöneticilerin örgütsel öğrenme algılarının öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu yönündedir. Bu durumun sebebinin yöneticilerin alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmek zorunda kalmaları, takip etmediklerinde değişik yönetsel sorunlarla karşılaşabilecekleri ile izah edilebilir.

Örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma ( $U=6650,5$ ;  $p=0,378 >0,05$ ), liderlik ve etkileşim ( $U=5785,5$ ;  $p=0,051 >0,05$ ), samimiyet ( $U=6011,5$ ;  $p=0,094 > 0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre manidar bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklimin başarı etkenleri ( $U=5389,5$ ;  $p=0,015 <0,05$ ) ve çatışma ( $U=5760,5$ ;  $p=0,047 <0,05$ ) alt boyutlarına ilişkin puanların, görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının analiz edilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Örgütsel iklim algısının görev türüne göre farklılaşmasını inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa, Kavgacı (2010) ve Arslan (2019) görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucunu bulmuştur. Acet (2006), Tahaoğlu (2007), Gündüz (2008), Sezgin & Kılınç (2011) ise anlamlı farklılık olmadığı sonucunu bulmuşlardır. Sonuçlar değerlendirildiğinde genel bir örtüşme ve paralellik olmadığı söylenebilir. Bu durumun meydana gelmesinde araştırmacıların araştırmalarını yaptıkları dönem ve yerin özellikleri belirleyici olmuş olabilir.

### Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme Algısı Arasındaki İlişki

Toplam ölçeklere ilişkin veriler tablo 8’de, alt boyutlar arasındaki ilişkinin sunulmasına ilişkin verilere ise tablo 9’da yer verilmiştir. Veri grupları normal dağılım şartlarını sağladığından parametrik testlerden Pearson korelasyona ait r değerinin hesaplanmasına karar verilmiştir.

Tablo 9.

#### Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

	Örgütsel İklim	Örgütsel Öğrenme
Örgütsel İklim	Pearson Korelasyon	1
	Sig. (2-tailed)	,815**
	N	554
Örgütsel Öğrenme	Pearson Korelasyon	,815**
	Sig. (2-tailed)	1
	N	554

Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre öğretmenlerin örgütsel öğrenme ve örgütsel iklim puanları arasında manidar ve pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,815$ ,  $p<0,01$ ). Bu durum öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının artması ile örgütsel öğrenme algılarının da artış gösterdiği sonucuna varmamıza imkân tanır.

Tablo 10.  
Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel İklim Puanlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

		Takım Halinde Öğrenme	Zihni Modeller	Paylaşılan Vizyon	Kişisel Hakimiyet	Demokratiklik ve Adanma	Liderlik ve Etkileşim	Başarı Etkenleri	Samimiyet	Çatışma
Takım Halinde Öğrenme	Pearson Korelasyon	1	,566**	,599**	,427**	,636**	,434**	,560**	,573**	,432**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Zihni Modeller	Pearson Korelasyon	,566**	1	,724**	,386**	,587**	,650**	,570**	,467**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Paylaşılan Vizyon	Pearson Korelasyon	,599**	,724**	1	,473**	,632**	,570**	,559**	,471**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Kişisel Hakimiyet	Pearson Korelasyon	,427**	,386**	,473**	1	,400**	,384**	,408**	,345**	,296**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Demokratiklik ve Okula Adanma	Pearson Korelasyon	,636**	,587**	,632**	,400**	1	,607**	,673**	,567**	,464**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Liderlik ve Etkileşim	Pearson Korelasyon	,434**	,650**	,570**	,384**	,607**	1	,586**	,487**	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Başarı	Pearson Korelasyon	,560**	,570**	,559**	,408**	,673**	,586**	1	,566**	,442**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	554	554	554	554	554	554	554	554	554
Samimi yet	Pearson Korelasyon	,573**	,467**	,471**	,345**	,567**	,487**	,566**	1	,468**
	Sig. (2-tailed)									

Takım halinde öğrenme puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,636$ ). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,434$ ). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,560$ ). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,573$ ). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Takım halinde öğrenme puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,432$ ). Öğretmenlerin, takım halinde öğrenme puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,587$ ). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,650$ ). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,570$ ). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,467$ ). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Zihni modeller puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,442$ ). Öğretmenlerin, zihni modeller puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ). Pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,632$ ). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,570$ ). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,559$ ). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,471$ ). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Paylaşılan vizyon puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,442$ ). Öğretmenlerin, paylaşılan vizyon puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile demokratiklik ve okula adanma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,400$ ). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü yüksek düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,834$ ). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, liderlik ve etkileşim puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile başarı etkenleri puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,408$ ). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, başarı etkenleri puanı da artmaktadır.

Kişisel hakimiyet puanı ile samimiyet puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,345$ ). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, samimiyet puanı da artmaktadır. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında anlamlı ( $p \leq 0,01$ ), pozitif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon vardır ( $r=0,296$ ). Öğretmenlerin, kişisel hakimiyet puanı arttıkça, çatışma puanı da artmaktadır. Örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme algısı ilişkisini inceleyen diğer araştırma sonuçlarına bakılacak olursa Gürfidan (2014) öğrenen okul algısının kişisel hakimiyet, zihni modeller, ortak vizyon, takım halinde öğrenme alt boyutlarının pozitif yordayıcılarının destekleyici ve yöneltici iklim olduğu sonucunu bulmuştur. Yöneticilerin destekleyici iklim ve yöneltici iklim davranışına sahip olmasının da örgütsel öğrenme düzeyini arttırdığını saptamıştır. Bununla beraber okul yöneticilerinin ilgisiz iklim davranışlarının da örgütsel öğrenme düzeyini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Jimenez (2004) “Okullarda Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme” isimli çalışmasıyla bu ilişkiyi ele almıştır. Jimenez (2004) okullarda örgütsel iklim ile örgütsel öğrenme arasında pozitif yönlü korelasyon olduğunu analiz etmiştir. Tobin, Muller ve Turner (2006) özyeterliliğin yordayıcısı olarak örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme kavramlarını ele almışlardır. Araştırmalarının sonuçları örgütsel iklimin örgütsel öğrenmeye katılım konusunda önemli bir yordayıcı olduğu yönündedir. Elde edilen sonuçlar bağlamında örgütsel iklim ile örgütsel öğrenme ilişkisinin pozitif ve doğrusal yönlü olduğunu, araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Okullarda pozitif örgütsel iklimin oluşturulması ölçüsünde örgütsel öğrenmenin bir kültüre dönüşebileceği söylenebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir.

### Örgütsel Öğrenme Algısına İlişkin Araştırma Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel öğrenme algısının farklı değişkenler açısından farklılaşma sonuçları incelenmiştir. Örgütsel öğrenme algısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin sadece zihni modeller alt boyutunda manidar farklılaşma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre örgütsel öğrenme algısının farklılaşıp farklılaşmadığını içeren test sonuçları, öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme ve zihni modeller alt boyutlarına ilişkin puanlarında kıdem değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve kişisel hakimiyet alt boyutlarına ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin takım halinde öğrenme alt boyutuna ilişkin puanlarında medeni durum değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel öğrenmenin zihni modeller alt boyutuna ilişkin puanlarında görev türü değişkenine göre manidar farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Örgütsel İklim Algısına İlişkin Araştırma Sonuçları

Bu başlık altında örgütsel iklim algısının farklı değişkenler açısından farklılaşma sonuçları incelenmiştir. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin liderlik ve etkileşim ile başarı

etkenleri alt boyutlarına ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel iklimin demokratiklik ve adanma, liderlik ve etkileşim, başarı, samimiyet ve çatışma alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeninin farklılaştırıcı bir etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı etkenleri ve samimiyet alt boyutlarına ilişkin puanlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin, örgütsel iklimin başarı etkenleri ve çatışma alt boyutlarına ilişkin puanlarında görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonucu bulunmuştur.

### **Örgütsel İklim ve Örgütsel Öğrenme İlişkisine Dair Sonuçlar**

Örgütsel öğrenme ve örgütsel iklimin alt boyutlarının tamamında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Kişisel hakimiyet puanı ile çatışma puanı arasında düşük düzeyde ilişki görülürken, kişisel hakimiyet puanı ile liderlik ve etkileşim alt boyutu arasında yüksek ilişki olduğu görülmüştür. Diğer tüm boyutlar arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır. Toplam puanlar açısından incelendiğinde örgütsel iklim ve örgütsel öğrenme puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre örgütsel iklim artarken örgütsel öğrenmenin de artış gösterdiği söylenebilir.

### **Öneriler**

1. Okulda pozitif ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla farklı okul dışı etkinlikler planlanabilir böylece öğretmen ve yöneticilerin okul ikliminin samimiyet boyutuna ilişkin algıları iyi hale gelecektir.
2. Kararlara katılım ve demokratik yönetim anlayışı okullarda etkin ve yaygın hale getirilebilir, paylaşımcı liderlik konusunda yöneticiler bilgilendirilebilir.
3. Öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini paylaşabilmeleri amacıyla çeşitli toplantılar, etkinlikler düzenlenebilir.
4. Eğitim ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen ve yöneticileri içine alan kitap okuma ve film izleme etkinlikleri/kulüpleri oluşturulabilir. Bu yolla örgütsel öğrenme anlayışı aktif hale getirilebilir.
5. Kişisel gelişim, ortak hedef ve vizyon belirlenmesi, okul başarısının artırılması amacıyla düzenli toplantılar gerçekleştirilebilir.
6. Örgütsel öğrenme kavramı ilişkisel olarak incelenebilecek diğer örgütsel çıktılarla (örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, iş tatmini, iş birliği, örgütsel vatandaşlık, örgütsel başarı, örgütsel zekâ, sinizm vb.) ilişkisi incelenebilir.
7. Bu araştırma devlet okullarında yürütülmüştür, özel okulları kapsayacak araştırmalar planlanabilir.
8. Örgütsel öğrenme hakkında etkinlikleri içeren ve okulları kapsayan farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Aynı konu hakkında farklı bölgelerde çalışma yapılabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar, araştırmanın taslağının oluşturulmasında, literatür taramasının kontrol edilmesinde ve analiz işlemlerinde katkı sunmuştur. İkinci yazar ise araştırma için gerekli verilerin toplanmasında, yazımında ve sonuçların raporlaştırılmasında ayrıca fikir aşamasından bitimine kadar katkı sağlamıştır. Bu makalenin yazımında yazar katkı oranı %50'dir.

## KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki* (Doktora tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Beykent Üniversitesi.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Aydın, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Balay, R. (2012). Öğrenen örgüt algısının örgütsel bağlılığa etkisi: Özel üniversite ile devlet üniversitesi arasında bir karşılaştırma. *Eğitim bilimleri: Teori ve pratik*, 12 (4), 2474-2486.
- Balcı, A. (2010). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Pegem A. Yayınevi.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Bilir, B. & Arslan, H. (2016). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kendi kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 241-260.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri (Bolu ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Bolu, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem A Yayınları.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. (Doktora tezi). Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4), 1797-1811.
- Celep, C. (2002). İlköğretim okullarında öğrenme kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3) 356-373.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collinson V. & Cook T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme eğitim örgütlerinde öğrenme, öğretme ve liderlik*, Çeviri Editörü: Murat Gürkan Gülcan. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çakır, B. S. (2009). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime ve örgütsel değişime direnme olgularını algılamaları üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Çekiç, E. (2018). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel adalet ve örgütsel iklim arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Edirne, Trakya Üniversitesi.
- Dağlı, A. (2017). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim*. Pegem Akademi Yayınları.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Erzurum, Atatürk Üniversitesi.
- Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). Afyon, Kocatepe Üniversitesi.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Güleş, H. & Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul ili Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 182-197
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi.
- Gürfidan, R. (2014). *Okul ikliminin öğrenen okul ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep, Zirve Üniversitesi.
- Jimenez, B. M. (2004). *Organizational climate and organizational learning in schools*. (Doctoral dissertation), New York, St. John's University.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yüksek lisans tezi). Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyler (Bolu ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Eskişehir Üniversitesi.
- Kikoski, C. K., & Kikoski, J. F. (2004). *The inquiring organization: Tacit knowledge, conversation, and knowledge creation: Skills for 21st-century organizations*. CA: Greenwood Publishing Group.
- Memduhoğlu, H. B. & Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Okar, M. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları*, (Yüksek lisans tezi). Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdere, M. (2017). Okul İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(2), 203-233.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pınar, İ. (2006). Değişim yönetimi anlayışı olarak öğrenen organizasyonlar. *Öneri Dergisi*, 25(7), 29-42.



- Sertel, G. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(3), 743-757.
- Sönmez, H. (2018). *Okul müdürlerinin motivasyonel dil kullanımı ile öğretmenlerin okul iklimi algısı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Tadık, A. (2003). *Öğrenen okul liderliği*. (Yüksek lisans tezi). Van, Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Tahaoglu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep, Gaziantep Üniversitesi.
- Taşdemirci, E. (2009). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının örgüt iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İzmir, Ege Üniversitesi.
- Tobin, T. J., Muller, R. O. & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9(3), 301-319. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-4790-z>.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. (Doktora tezi). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Uğurlu, C. T., Doğan, S. & Yiğit, Y. (2014). Öğrenen okul ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 56-66.
- Uysal, A. (2005). *Okul Öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Sivas, Cumhuriyet Üniversitesi.

## Extended Abstract

### Purpose

The main purpose of this research is to examine teachers 'and administrators' perceptions of organizational climate and organizational learning in relation to this. In order to achieve the aims of the study, the following questions were sought:

Do teachers' perceptions of organizational climate and organizational learning differ significantly in terms of gender, age, seniority, school type, marital status, educational status and job type variables?

Is there a significant relationship between teachers' organizational climate and organizational learning perceptions?

## **Method**

The relational scanning model was preferred in this study in order to reveal the relationship between the two concepts regarding teachers and administrators' perceptions of organizational learning and organizational climate. With the relational survey model (correlational research), it is tried to find out to what extent the type of relationship between concepts exists. In the 2019-2020 academic year, there are a total of 681 schools and 11,405 administrators and teachers working in these schools where the research was conducted. The vastness of the universe makes it difficult to reach the whole. For this reason, sample selection has been made. The stratified sampling method was preferred in sampling selection. With an error of 5% and a confidence rate of 95%, the sample number that should be selected from the research population in which 11,405 people are included is 372. Since this number is at a minimum level, it has been tried to reach more than 372 samples.

## **Results**

When the results regarding the differentiation of organizational learning perception according to the gender variable were examined, it was seen that there was a significant difference only in the mental models sub-dimension of organizational learning. The analysis results including whether the organizational learning perception differs according to the educational status variable of teachers showed that the educational status variable does not have a differentiating effect. It was found that there is a significant difference according to the age variable in the scores of the teachers' organizational learning sub-dimensions of team learning and mental models. It was found that there is a significant difference according to the seniority variable in the scores of teachers on the sub-dimensions of organizational learning, team learning and mental models. It was found that there was a significant difference according to the school type variable in the scores of the teachers on the sub-dimensions of organizational learning, team learning, mental models, shared vision and personal mastery. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers regarding the team learning sub-dimension of organizational learning according to the marital status variable. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers regarding the mental models sub-dimension of organizational learning according to the task type variable.

It was found that there is a significant difference according to the gender variable in the scores of teachers on the leadership and interaction and success factors sub-dimensions of the organizational climate. According to teachers' perceptions, it was found that the educational status variable did not have a differentiating effect in the sub-dimensions of organizational climate, democracy and commitment, leadership and interaction, success, sincerity and conflict. It was found that there is a significant difference according to the age variable in the scores of the teachers on the dimensions of organizational climate, democracy and commitment to school, success factors and conflict. It was found that there is a significant difference according to the seniority variable in the scores of teachers on the dimensions of organizational climate, democracy and commitment to school, success factors and conflict. It was found that there is a significant difference according to the school type variable in the scores of teachers on the sub-dimensions of organizational climate, democracy and commitment to school, leadership and interaction, success factors and conflict. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers regarding the success factors and intimacy sub-dimensions of the organizational climate according to the marital status variable. It was found that there is a significant difference in the scores of the teachers

regarding the success factors and conflict sub-dimensions of the organizational climate according to the variable of the task type.

It has been observed that there are significant and positive relationships in all sub-dimensions of organizational learning and organizational climate. While there was a low correlation between personal mastery score and conflict score, it was observed that there was a high correlation between personal mastery score and leadership and interaction sub-dimension. There is a moderate positive correlation between all other dimensions. When analyzed in terms of total scores, it was found that there is a high level of positive relationship between organizational climate and organizational learning scores. These results allow us to say that while organizational climate increases, organizational learning also increases.

### **Conclusion**

Different out-of-school activities can be planned in order to develop positive relationships at school, so that the perceptions of teachers and administrators regarding the intimacy dimension of the school climate will improve. The biggest stakeholder of the school climate is the administrators. Participation in decisions and democratic management understanding can be made effective and widespread in schools, and administrators can be informed about sharing leadership. Various meetings and activities can be organized in order for teachers to share their knowledge and experiences. Book reading and movie watching activities / clubs can be established that include teachers and administrators related to education and teaching profession. In this way, organizational learning understanding can be activated. Regular meetings can be held for personal development, determining a common goal and vision, and increasing school success.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 09.10.2019 tarih ve 76244175-752.01.01 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.824326**

## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ ÜZERİNE REACT STRATEJİSİNİN ETKİSİ

### THE EFFECT OF REACT STRATEGY ON THE SCIENTIFIC PROCESS SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

**Ayşegül TATLI**

TOKİ Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu, Düzce, Türkiye  
nisaazra57@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5253-4440

**Volkan BİLİR**

Düzce Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Düzce, Türkiye  
volkanbilir@duzce.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8709-6257

Başvuru Tarihi: 11.11.2020   Yayına Kabul Tarihi: 04.06.2021   Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Tatlı, A., & Bilir, V. (2021). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 120-144. Doi: 10.33418/ataunikkefd.824326

#### Öz

Bu çalışmanın amacı bağlam temelli öğrenme yaklaşımı REACT stratejisinin, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini araştırmaktır. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir ortaokulda yapılmıştır. Çalışma örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen yedinci sınıfta öğrenim gören 6 kız 7 erkek toplam 13 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kuvvet ve enerji ünitesi konuları bağlam temelli öğrenme yaklaşımı REACT stratejisine göre hazırlanan ders planları ve etkinliklerle yürütülmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol grupsuz deney öncesi desen uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak bilimsel süreç becerileri testi kullanılmıştır. Araştırmada kuvvet ve enerji ünitesi bağlam temelli öğrenme yaklaşımı REACT stratejisine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmazken öğrencilerin son test ortalamalarında ön test ortalamalarına göre artış olduğu gözlenmiştir. Çalışma bulguları doğrultusunda fen bilimleri derslerinde kullanılan REACT stratejisi etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Fen bilimleri konularının işlenişinde bilimsel süreç becerileri gelişimine olumlu etkisi nedeniyle REACT stratejisi kullanılabilir.

<sup>1</sup> Bu araştırma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel Süreç Becerileri, Fen Öğretimi, REACT Stratejisi

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate the effect of context-based learning approach REACT strategy on students' scientific process skills. The study was conducted in a secondary school in the Western Black Sea Region in the first semester of the 2019-2020 academic year. The study sample consists of a total of 13 students, 6 girls and 7 boys, studying in the seventh grade, determined by the easily accessible sampling method. In the research, the unit subjects of "Force and Energy" were carried out with lesson plans and activities prepared according to the context-based learning approach REACT strategy. In the study, pre-experimental pattern of pre-test-post-test was used without a control group. Scientific process skills test was used as the data collection tool. In the study, it was not found that the activities prepared according to the "Force and Energy" unit context-based learning approach REACT strategy had a statistically significant effect on students' scientific process skills, but it was observed that the posttest averages of the students increased compared to the pretest averages. In line with the findings of the study, it is thought that the activities of the REACT strategy used in science lessons have a positive effect on developing scientific process skills. The REACT strategy can be used in the processing of science subjects due to its positive effect on the development of scientific process skills.

**Keywords:** Scientific Process Skills, Science Teaching, REACT Strategy

## **GİRİŞ**

Dünya nüfusunun artmasına paralel olarak insanların ihtiyaçlarının da artmakta olduğunu söyleyebiliriz. İhtiyaçları karşılamak için çalışan insanoğlunun ürettikleri, canlı-cansız tüm varlıklara yararlı da zararlı da olabilmektedir. Her şeye rağmen bilgi ve teknoloji gelişmekte, insanlar çalışmaya ve üretmeye devam etmektedir. Teknoloji sayesinde insan yaşamını kolaylaştıran yeni ürünler tasarlanmakta, var olan ürünlerin özellikleri güncellenerek yeni özelliklerle donatılmaktadır. Bilimi kullanarak teknolojiyi kullanabilen, geliştirebilen ülkeler hızla gelişirken bilimden, teknolojiden uzak ülkeler gelişimi takip etmekte yetersiz durumda kalabilmektedir. Bu şekilde bilimde ve teknolojiye gelişmeleri takip edemeyen, üretmeyen ülkeler gelişmiş ülkelere bağımlı hale gelme durumu ile karşılaşabilmektedir.

Günümüzde gelişmiş ülke olabilmek için bilimi, teknolojiyi kullanabilen ve geliştirebilen, yeni buluşlara imza atabilecek insan gücüne sahip olma önemli yeterlilikler arasında sayılabilir. İçinde bulunduğumuz çağ artık robot çağı olarak kabul görebilmekte, çoğu sanayi kuruluşu insan gücü yerine elektrige takılı olduğu sürece çalışan robotları tercih etmektedir (Kuyumcu Vardar & Acar, 2019). Robotların insan yaşamını kolaylaştırmasının yanında insanların iş sahasının da daralmasına neden olduğuna inanılmaktadır. Araştırmalara göre 2022 yılında dünyada 73 milyon kişinin işini robotların devralması ve doğal olarak işsizlik sorununun ortaya çıkması tahmin edilirken 134 bin yeni iş sahasının ortaya çıkacağı ve bu yeni iş sahalarında çalışabilecek yeterlilikte insan gücüne ve aklına ihtiyaç duyulacağı düşünülmektedir (Kuyumcu Vardar & Acar, 2019). 21. yy şartlarında alanında uzman, donanımlı, gerektiğinde robotları kontrol edebilen yeterlilikte, bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri, mühendislik becerileri, girişimcilik özellikleri en iyi şekilde gelişmiş bireyler yetiştirebilmenin beklendiği düşünülebilir.

### **Bağlam Temelli Öğrenme REACT Stratejisi**

Günümüzde yapılandırmacı kuram içerisinde yer alan, öğrenme faaliyetlerinde bağlamlardan faydalanılan bir yaklaşım olan bağlam temelli öğrenme 11 yaş ve sonrası öğrenci grupları için fen bilimleri kavramlarını öğrenme ve derse karşı motivasyonu artırma konusunda önemli bir yaklaşımdır (Barker & Millar, 1999). Özellikle fen

bilimleri derslerinde soyut kavramları somutlaştırmaya, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye, derse karşı motivasyonu arttırmaya önemli katkı sağlayan bağlamlar bu dersler için önemli bir materyal olarak görülmeye başlanmıştır (Bennett & Holman, 2003; King, vd., 2011). Fen bilimleri derslerindeki konuların karmaşıklığı, bilimsel bilgiyi hayata transfer etme konusundaki öğrenci yetersizlikleri nedeniyle bağlam temelli öğrenme yaklaşımı gelişmiştir (Gilbert, 2006).

Bağlam temelli öğrenme yaklaşımını temel alan modellerden biri olan REACT stratejisi ilk olarak CORD (Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi) tarafından tanıtılmıştır. REACT stratejisi, CORD tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen beş alt stratejiyi kapsamaktadır. REACT stratejisi sırasıyla aşağıdaki alt stratejilerden oluşmaktadır (Crawford, 2001).

*İlişkilendirme (Relating)*: Öğrencilerin öğrenmeleri istenen kavram ile önceki deneyimleri arasında bağlantı kurulur.

*Tecrübe etme (Experiencing)*: İlişki kurulan bağlam sınıf içinde tecrübe edilir.

*Uygulama (Applying)*: İlişkiyi tecrübe ettikten sonra bağlamın kavram-konu vurgusu yapılır.

*İş birliği (Cooperating)*: Öğrenci arkadaşları ile iletişim kurarak paylaşımda bulunur.

*Transfer etme (Transferring)*: Öğrenilen bilgileri yeni bir bağlamda kullanılır.

Tatlı ve Bilir (2019) 2018 Fen Öğretim Programı' na REACT stratejisinin uygunluğunu inceledikleri çalışmalarında, 2018 Fen Öğretim Programı' nda tavsiye edilen öğrenme stratejilerini REACT stratejisi basamaklarının taşıdığı yorumu yapılmıştır. Bu nedenle 2018 Fen Öğretim Programı' nda fen öğretiminde kullanılması önerilen proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, iş birlikçi öğrenme, argümantasyon tabanlı öğrenme yanında REACT stratejisinin de kullanılmasının uygun olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

REACT stratejisi uygulamalarına yönelik yapılan çalışmalarda, genellikle öğrenci akademik başarıları üzerinde durulduğu ve stratejinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir (Demircioğlu, vd., 2012; Günter, 2018; Karşı & Saka, 2017; Karşı & Patan, 2016; Keskin & Çam, 2018; Kirman Bilgin, 2015; Ültay, 2014; Ültay, vd., 2018). Öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine REACT stratejisinin etkisinin incelendiği çalışmalarda ise REACT stratejisinin öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirdiği yönünde çalışma bulguları bulunmaktadır. (Ültay, 2011; Yıldırım, 2015; Yiğit, 2015). Karşı ve Yiğit (2017) çalışmalarında REACT stratejisinin bilimsel kavramlar ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulmasına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca REACT stratejisinin, Ültay (2011), Ültay, Durukan ve Ültay (2015), Ültay ve Alev (2017), Karşı ve Saka (2017), Karşı Baydere ve Aydın'ın (2019) çalışmalarında alternatif kavramları giderdiği, alternatif kavram oluşumunu önlediği bulguları mevcuttur.

Deniş Çeliker ve Kara (2020), REACT stratejisinin bireylerin 21. yy becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik öz yeterlilik inancına etkisini incelemiş ve çalışmada REACT uygulamalarının iki alanda da olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Keskin ve Çam (2018) ise çalışmalarında REACT stratejisinin fen okuryazarlık becerilerine olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir.

## Bilimsel Süreç Becerileri

Hayatı kolaylaştıran ve yön veren teknolojilerin temeli fen bilimlerine dayandığı için ülkelerin kalkınmasında fen bilimleri ayrı bir öneme sahiptir (Doğru & Kıyıcı, 2005). Fen bilimlerinin temelini oluşturan bilimsel bilgi, bilimsel süreç becerilerinin gelişimi ile kolay öğrenilebilir. Hipotez kurma, deney, gözlem, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme ve kullanma, model oluşturma gibi beceriler, bilimsel süreç becerileri kapsamında yer alır (MEB, 2018). Bilimsel süreç becerilerini öğrenme ortamında kazanan öğrencinin dünyayı, evreni anlama konusunda bilimsel çalışmalara katılarak ülkemize ve dünyaya katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Ülkemizin bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitesini, sosyoekonomik kalkınmasını ve rekabet gücünü yükseltmek için öğrencilerin fen ve mühendislik uygulamalarını tecrübe etmeleri, ürünler elde edebilmeleri ve girişimcilik becerileri ile geliştirdikleri ürünlerle ülke ekonomisine katkı sağlamaları oldukça önemli kabul edilmektedir (MEB, 2018).

Bilimsel süreç becerileri konusunda fen bilimleri alanındaki çalışmalar incelendiğinde; bilimsel süreç temelli yaklaşım uygulamaları, araştırma sorgulama yaklaşımı uygulamaları, probleme dayalı yaklaşım uygulamaları, 5E ve 7E uygulamaları, STEM uygulamaları ve argümantasyon yaklaşımı uygulamalarının etkisinin araştırıldığı çalışma örnekleri ile karşılaşılmıştır. Aydoğdu (2006); fen bilimleri dersinde bilimsel süreç becerileri gelişiminin, öğretmenlerin sınıfta bilimsel süreç becerileri kullanma düzeylerine, anne-babanın eğitim düzeylerine ve bilgisayara sahip olma değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığını ifade etmiştir. Aydoğdu ve Ergin (2008) çalışmalarında açık uçlu deney tekniğinin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemiş ve çalışma bulgularında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulamamıştır. Gök'ün (2014) altıncı sınıf öğrenci grubuyla 'Vücudumuzda Sistemler' konusunda yaptığı çalışmada bilimsel süreç becerilerinin gelişimine 7E etkinliklerinin anlamlı etkisi olduğu yönünde bulgular elde edilememişken, Anagün ve Yaşar (2009) ile İzgi'nin (2020) 5E modelinin bilimsel süreç becerilerinin gelişimini olumlu etkilediği yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Yaptıkları araştırmalarda Yamak, Bulut ve Dünder (2014) FeTeMM etkinliklerinin, Erten ve Taşçı (2016) okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin, Sağdıç, Bakırcı ve Boynukara (2019) rehberli sorgulama öğretim modeline dayalı fen öğretiminin, Keskin (2019) proje tabanlı öğretim temeline dayanan TÜBİTAK fuarlarının, Tatlısu (2020) argümantasyon tabanlı etkinliklerin, Barut (2020) kavram karikatürleriyle desteklenen TGA etkinliklerinin, Abonoz (2020) ve Çimentepe' nin (2019) ise STEM uygulamalarının bilimsel süreç becerileri üzerine olumlu etkisi olduğu yönünde bulgular elde ettikleri görülmüştür.

Tuncel ve Fidan' a (2018) göre yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konuları içerisinde öğrenmede en fazla güçlük çektikleri ünite 'Kuvvet ve Enerji' ünitesidir. Kuvvet konusuyla ilişkili ünitelerin farklı sınıf düzeyinde öğrencilerin en fazla öğrenmede zorlanılan konular arasında yer alması Timur ve Taşar (2010), Timur, Özdemir ve Şen (2016), Tuncel ve Fidan (2018); kuvvet ve enerji konularının öğretimi konusunda eğitimcilerin farklı öğrenme yaklaşımlarıyla öğretim sürecini yürüterek öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntem ve stratejiler belirlenmesi gerekliliğini düşündürmektedir. Kuvvet ve enerji konularının bireylerin yaşantıları yoluyla öğrenmeleri ile kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi, enerji kavramının disiplinler arasında bağlantı kuran durumunun (Çil & Çelik, 2020) olması gibi nedenlerle araştırmada kuvvet ve enerji konusu REACT stratejisiyle ele alınmıştır.

2018 yılında Fen Öğretim Programı'nda 7. Sınıf Kuvvet ve Enerji ünitesi konu kapsamında değişikliğe gidilmesi nedeniyle güncellenen ünite konu kapsamında bilimsel süreç beceri gelişimi üzerine yapılan çalışma bulguları ile karşılaşılmamıştır. Bu nedenlerle öğrencilerin fen bilimlerinde öğrenmelerini kolaylaştıran, öğrencilere araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerde kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren ve öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığını arttıran beceriler olarak ifade edilen (Aydoğdu, 2006; Çepni, 2005) bilimsel süreç becerilerine REACT stratejisi uygulamalarının etkisi araştırılmaya karar verilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı kuvvet ve enerji ünitesi konularında REACT stratejisi uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini incelemektir.

### **Araştırmanın Problem Cümlesi**

'REACT stratejisi uygulamalarının fen öğretim programında kazandırılması hedeflenen bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasına etkisi var mıdır?' araştırmanın problem cümlesidir. Buradan yola çıkarak aşağıdaki alt problem belirlenmiş ve araştırma bu doğrultuda yürütülmüştür.

### **Alt Problem**

Bağlam temelli yaklaşım REACT stratejisine dayalı yürütülen kuvvet ve enerji ünitesinde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi**

Fen öğretimi fizik, kimya, biyoloji alt dallarına ait konuların bir arada olduğu bir program olarak tanımlanmaktadır. İlkokul üçüncü sınıf ile öğrencilerin karşısına çıkan fen bilimleri dersleri konularının birçoğunun soyut kavramlar içerdiği düşünülmektedir. Bu kavramları öğrenmekte güçlük çeken öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azalabileceğine inanılmaktadır. Oysa öğrencilerin derse ve konuya karşı ilgisi öğrenmeyi kolaylaştırıcı faktörler arasında kabul edilmektedir. Öğrenci ilgisizliği eğitimcilerce istenmeyen, öğrenmeyi olumsuz etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bu nedenle çeşitli yollarla öğrencilerin derse ve konulara ilgisinin artırılması önemli görülmektedir. Soyut kavramların anlamlandırılabilmesi için sınıf ortamında öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmesi ile günlük yaşamla ilişkilendirilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekerek, öğrencilerin ön bilgileri ile yeni öğrendikleri konular arasında anlamlı bağ kurmasını sağlayabilir (Derman & Badeli, 2017).

Kuvvet ve enerji konularının fen bilimleri içerisinde ilkököl üçüncü sınıftan itibaren derslerde anlatılmakta olduğu bilinmektedir. Kuvvetin ne olduğu, kuvvet çeşitleri, kuvvetin varlıklar üzerine etkileri yedinci sınıfa kadar ders kazanımlarında yer almaktadır. Yedinci sınıfta ise öğrenciler kinetik enerji, potansiyel enerji, enerji dönüşümleri, yer çekimi, kütle çekimi, iş, sürtünme kuvveti konuları ile karşılaşmaktadır. Kuvvet ve enerji ünitesi konu kazanımları incelendiğinde, kazanımların fen öğretim programında öğrencilerin kazanması hedeflenen bilimsel süreç becerileri gelişimini



Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

bütünüyle kapsamakta olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın araştırma konusu olarak kuvvet ve enerji ünitesi konuları tercih edilmiştir.

Fen bilimlerinin temelini bilimsel bilginin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Bilimsel süreç becerileri bilimsel bilginin yapılandırılması ile kazanılan beceriler olarak ifade edilebilir. Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerde bu becerilerin oluşması için yaşam alanlarından bağlamlar kullanılması, öğrencilerin çevrelerinden yola çıkarak genel sorunlara farklı bakış açılarıyla çözüm üretebilme becerileri kazandırabilir (Tatlı & Bilir, 2019). Kavram öğretiminde kavramın bilimsel yönü ile hayatımızdaki yeri birlikte bir bağlam içerisinde gerçek hayatın parçası şeklinde karşımıza çıkması oldukça önemli kabul edilmektedir (King, vd., 2008; Whitelegg & Parry, 1999). Bağlam temelli öğrenme bireylerin ön bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirirken çeşitli tanıdık bağlamların kullanıldığı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Ültay, 2014). Yapılandırmacı yaklaşım içerisinde yer alan bağlam temelli öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin fen derslerine karşı azalan ilgilerinden dolayı ortaya çıkmış bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir.

## **YÖNTEM**

Bu kısımda araştırma problem ve alt problemlerine cevap bulabilmek için kullanılan araştırma deseni, örnekleme, veri toplama aracı ve veri analiz yöntemine yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

DeneySEL araştırma, araştırmacının hazırladığı durumların bağımlı değişkene etkilerini incelemeye yönelik yapılan çalışmaları içeren bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, vd., 2018). DeneySEL araştırma; deney öncesi, yarı deneySEL, gerçek deneySEL ve tek denekli desenler şeklinde gruplandırılır. Deney öncesi desen tek grup ile yürütülen kontrol grupsuz desendir (Creswell, 2017). Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol grupsuz deney öncesi desen yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme; erişilmesi hızlı ve kolay olan, eldeki mevcut örnekleme belirleme yöntemidir (Baltacı, 2018). Batı Karadeniz Bölgesi'nde bir ilin devlet okulunda 2019-2020 eğitim öğretim yılı birinci döneminde öğrenim gören 15 yedinci sınıf öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma süreci 6 kız 9 erkek 15 öğrenci ile planlanmış ancak bir erkek öğrenci son teste katılmadığı için, bir erkek öğrenci ise süreçte bütün etkinliklere katılmadığı için örneklemden çıkarılmış, 6 kız 7 erkek toplam 13 öğrenci ile tamamlanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada problem ve alt problemlere cevap aramak amacıyla nicel veri toplama aracı olarak 'bilimsel süreç becerileri değerlendirme testi' (BSBDT) kullanılmıştır. REACT stratejisinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerine etkisini incelemek amacıyla Smith ve Welliver' ın (1994) hazırladığı "İlköğretim Öğrencileri için Bilimsel Süreç Becerileri Değerlendirme Testi" (Science Process Assessment for Middle School Students) kullanılmıştır. BSBDT' in Türkiye' de farklı

okullarda görevli üç İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye çevirisi yapılmış ve ardından BSBDT fen bilimleri alan uzmanına incelenilerek maddelerin uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan pilot uygulama ardından yapı geçerliliği için faktör analizi yapılan testin 10 alt boyuttan oluştuğu ve bu alt boyutların toplam varyansın % 44.48'ini açıklayan yapı geçerliliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Alpha güvenilirlik indeksi .858 bulunduğu için de BSBDT'nin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Çalışmada kullanılan BSBDT 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda kesintisiz 50 dakikalık zaman dilimlerinde uygulanmış ve uygulama yapılan sınıf seviyeleri arasında başarı seviyesi en yüksek grubun 7. sınıflar olduğu belirlenmiştir (Turan, 2014). Araştırma grubunun 7. sınıf olması nedeni ile bilimsel süreç beceri testi araştırmacı tarafından tercih edilmiştir.

Araştırmada kullanılan BSBDT toplam 50 sorudan oluşmaktadır. Sorular çoktan seçmeli test sorusu şeklindedir. Doğru cevap 1, yanlış ve boş cevaplar 0 olarak kodlanarak değerlendirme yapılmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecinde uygulamaya başlamadan önce nicel veri toplamak amacıyla öğrencilere planda BSBDT ön test olarak uygulanmıştır. Ön test verileri alındıktan sonra REACT stratejisi ile hazırlanan ders planları doğrultusunda dersler işlenmeye başlanmıştır. Beş haftalık uygulama süreci bittiğinde ön test verileri alınan BSBDT son test olarak uygulanmıştır.

### *Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı REACT Stratejisine Göre Ders Planları ve Materyallerinin Geliştirilmesi*

Toplam sekiz kazanımdan oluşan yedinci sınıf kuvvet ve enerji ünitesinin planlanan takvime göre haftada dört ders saati toplam 20 ders saati olarak beş hafta işlenmesi gerekmektedir. Ünitenin tüm kazanımlarını içeren, REACT stratejisinin basamaklarına uygun şekilde dört ayrı ders planı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar uzman görüşü almak için iki alan uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarının yönlendirilmesi doğrultusunda mançınık tasarlama etkinliğine planda yer verilmiştir. Uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ders planları süreçte kullanıma hazır hale getirilmiştir.

REACT stratejisinin sırasıyla ilişkilendirme, tecrübe etme, uygulama, işbirliği ve transfer etme basamaklarına ders planlarında bütüncül bakış açısıyla yer verilirken REACT stratejisine göre ilişkilendirme basamağında öğrencilerle bağlam olarak dört adet okuma parçası (haber, bilgi, örnek olay vb. içeren) ve üç adet video kullanılmıştır.

Plan kazanımları doğrultusunda dört tanesi okuma metni ve üç tanesi video olarak bağlamlar, sekiz farklı deney planı, bir tahmin et-gözlem yap-açıkla (TGA) etkinliği, dört kazanım değerlendirme çalışması, iki adet proje ve dört etkinlik hazırlanmıştır.

Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

Tablo 1.  
*Ders Materyalleri*

	Bağlam	Ders planı	Etkinlik	Proje	Deney
Kütle ve ağırlık	1	1	1		1
İş	1	1	1	1	1
Enerji	3	1	1		3
Enerji dönüşümleri ve sürtünme kuvveti	2	1	1	1	3

Tablo 1' de çalışma grubuna ait ders materyalleri gösterilmektedir.

Tablo 2.  
*Ders Planları Kazanım ve Bağlam Dağılımı*

Ders planı numarası	Plan kazanımları	Planda kullanılan bağlam sayısı
1	Kütleye etki eden çekim kuvvetini ağırlık olarak adlandırır. Kütle ve ağırlık kavramlarını karşılaştırır. Yer çekimini kütle çekimi olarak gök cisimleri temelinde açıklar.	1
2	Fiziksel anlamda yapılan işin uygulanan kuvvet ve alınan yolla ilişkili olduğunu açıklar.	1
3	Enerjiyi iş kavramı ile ilişkilendirerek kinetik ve potansiyel enerji olarak sınıflandırır. Kinetik ve potansiyel enerji türlerinin birbirine dönüşümünden enerji korunumu sonucuna ulaşır	3
4	Sürtünme kuvvetinin kinetik enerji üzerindeki etkisini örnekle açıklar. Hava veya su direncinin etkisini azaltmaya yönelik araç tasarlar.	2

Tablo 2' de araştırmada kullanılan ders planlarının kazanım ve bağlam bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3.  
*REACT Stratejisi Kapsamında Ders Plan İçerikleri*

Haftalık ders planı	Süre	REACT Stratejisine Göre Hazırlanan Ders Planları Doğrultusunda Yapılan Çalışmalar
1.HAFTA	40 dk	İlişkilendirme-işbirliği: Araştırmacı derse Kuvvet ve Hareket ünitesi Kütle ve Ağırlık konusu ile ilgili “Samandere Şelalesi” başlıklı okuma parçasını öğrencilerin dikkatlice okumalarını isteyerek başlar. Metnin öğrencilerde merak oluşturması ve öğrencilerin konuya ilgi duymaları sağlanır. Okuma tamamlandığında konuyla ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmadan öğrencilerden metnin alt kısmında yer alan iki soruyu uygun boşluğa cevaplamaları istenir. Okuma parçasının alt bölümünde yer alan sorular bütün öğrenciler tarafından cevaplandırıldığında araştırmacı öğrencilere sorular sorup tartışma ortamı yaratır.
	40 dk	Tecrübe etme: Dersin bu kısmında öğrenciler gruplar halinde önceden temin edilmiş malzemelerle kitapçıktaki deney planına uygun şekilde deney yaparlar. Deney yapıldıktan sonra deney kâğıdındaki sorular öğrenciler tarafından cevaplanır ve sınıfça tartışılır.

	40 dk	Tecrübe etme-uygulama: Yeni dersin ilk kısmında araştırmacı, öğrencilerden bireysel olarak çözmeleri için o ana kadar öğrendikleri ile kütle ve ağırlık konusuyla ilgili kitapçıkta yer alan soruları bireysel olarak çözmelerini ister. Gönüllü öğrenciler tarafından bu sorular tahtada çözülürken araştırmacı öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin detaylı düşüncelerine yardımcı olur.
	40 dk	Transfer etme-iş birliği: Sınıf içinde tartışma ortamı yaratılarak konunun gök cisimlerinde kütle çekimine transferi gerçekleştirilmeye çalışılır. Daha sonra araştırmacı gök cisimlerinde kütle çekimi konusunun daha iyi anlaşılması için kitapçıkta yer alan “gök cisimlerinde kütle çekimi” konusunda belgesel izletir. Son olarak öğrencilerin “kütle ve ağırlık” başlıklı grup çalışmasını cevaplamaları ve grupça sunmaları istenir. Bu sunumlar esnasında da eksik veya yanlış noktalar varsa araştırmacı rehberliğinde tartışılır.
2.HAFTA	40 dk	İlişkilendirme-iş birliği: Ünitenin İş konusu ile ilgili bağlamı olan “Kale Ağları Şutun Şiddetinden Yırtıldı” başlıklı okuma parçasını öğrencilerin dikkatlice okumalarını isteyerek derse başlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin derse ilgileri çekilmiş ve konuya olan merakları uyandırılmaya çalışılmıştır. Okuma tamamlandığında öğrencilerden metnin alt kısmında yer alan iki soruyu uygun boşluğa cevaplamaları istenmiştir. Okuma parçasının alt bölümünde yer alan sorular bütün öğrenciler tarafından cevaplandırıldığında araştırmacı öğrencilere sorular sorup tartışma ortamı oluşturmuştur. Okuma parçası incelenip tartışıldıktan sonra REACT stratejisi ilişkilendirme basamağını sürece iş birliği basamağını da gözeterek tamamlanmış olur.
	40 dk	Tecrübe etme: Dersin bu kısmında deney planına uygun şekilde deney yapılmıştır. Deneyin sonuç ve değerlendirme bölümündeki sorular gönüllü öğrenciler tarafından cevaplanarak sınıfça tartışma ortamı oluşturulmuştur.
	40 dk	Tecrübe etme-uygulama: Bu bölümde öğrencilerden TGA (tahmin et-gözle-açıkla) etkinliğini bireysel olarak yapmaları istenmiştir. Araştırmacı öğrencilerin bireysel çalışmalarını takip ederken herhangi bir yönlendirme yapmamıştır. Bütün öğrenciler çalışmasını tamamladığında araştırmacı doğru cevapları vererek öğrencilerin kendi cevaplarını doğru cevaplar ile karşılaştırmalarını istemiştir. Gönüllü öğrenciler tarafından yaptıkları çalışmaların sınıf ortamında paylaşımı sağlanarak yanlış yorumlanan sorular için araştırmacı tarafından öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır.
	40 dk	Transfer etme-iş birliği: Transfer etme basamağında ‘iş değerlendirme çalışması’ olarak hazırlanan sorular araştırmacı tarafından belirlenen süre içerisinde öğrenci grupları tarafından cevaplandırılırken araştırmacı grup çalışmaları sırasında herhangi bir yönlendirme yapmamıştır. Süre bitiminde grup sözcüleri sorulara verdikleri cevapları diğer grup arkadaşlarıyla paylaşmış ve grupların verdiği cevaplar sınıf ortamında tartışılmıştır.
3.HAFTA	40+40 dk	İlişkilendirme-iş birliği 1: Enerji konusu ile ilgili “Kinetik (hareket) Enerji” konusuna dikkat çekmek için kitapçıkta yer alan “Düzce’de 2. Halk Koşusu” isimli video öğrencilere izletilerek derse başlanır. Video linki altında yer alan sorular bütün öğrenciler tarafından cevaplanır. Bu süreçte öğrencilere yönlendirme yapılmaz. Tecrübe etme-uygulama 1: Kitapçıkta deney planına uygun şekilde öğrenciler deneyi yaparlar. Deney kâğıdındaki soruları istekli öğrenciler sesli cevaplar ve sınıfça tartışılır.
	40+40 dk	İlişkilendirme-iş birliği 2: “Çekim Potansiyel Enerjisi” konusuna dikkat çekmek için kitapçıkta yer alan “Ya Bal Kabağı Olsaydı” okuma parçası öğrenciler tarafından okunur. Okuma parçası bitiminde öğrencilerden parça ile ilgili soruları cevaplandırmaları istenir. Bu sırada herhangi bir yönlendirme yapılmaz ve tartışma ortamı yaratılmaz. Okuma parçası incelendikten sonra soruların cevapları tartışılır. Tecrübe etme-uygulama 2: Planda yer alan deney öğrenciler tarafından yapılır. Deney kâğıdındaki sorular sınıf ortamında tartışılır.

Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

40+40 dk	İlişkilendirme-iş birliği 3: Araştırmacı enerji konusu ile ilgili “esneklik potansiyel enerjisi” konusuna dikkat çekmek için “Trambolin” isimli videoyu öğrencilere izleterek derse başlar. Video linki altında yer alan sorular bütün öğrenciler tarafından cevaplandırılır. Araştırmacı bu sırada herhangi bir yönlendirme yapmaz ve tartışma ortamı yaratmaz. Video incelenip soruların cevapları tartışılır. Tecrübe etme-uygulama: 3: Kitapçıktaki planda yer alan deney öğrenciler tarafından yapılır. Deney kağıdında yer alan sorular sınıf ortamında tartışılır.	
40 dk	Transfer etme-iş birliği: Yeni dersin ilk kısmında araştırmacı, öğrencilerden o ana kadar öğrendikleri kinetik ve potansiyel enerji konularıyla ilgili kitapçıkta yer alan soruları bireysel olarak çözmelerini ister. Devamında araştırmacı eksik durumların giderilmesi ve konunun daha iyi anlaşılması için öğrencilere çeşitli sorular sorarak, onların daha detaylı düşünmeye sevk eder.	
40+40 dk	İlişkilendirme-iş birliği: Araştırmacı derse öğrencilerden sürtünme kuvveti konusu ile ilgili “Tekereğin İcadı” başlıklı okuma parçasını okumalarını isteyerek başlar. Böylece öğrencilerin merak ve ilgi duymaları sağlanmış olur. Okuma tamamlandığında herhangi bir yönlendirme yapılmadan öğrencilerden metnin alt kısmında yer alan iki soruyu uygun boşluğa cevaplamaları istenir. Okuma parçasının alt bölümünde yer alan sorular bütün öğrenciler tarafından cevaplandırıldığında araştırmacı öğrencilere sorular sorup tartışma ortamı yaratır. Buzlu yol videosu Su direnci videosu Hava direnci videosu Video izlendikten ve tartışıldıktan sonra araştırmacı tarafından ‘hava ve su direncini azaltmaya yönelik araç tasarlar’ proje ödevi verilir. Gelecek derste yapılacak deney için gerekli malzemeler öğrencilere bildirilir.	
4.HAFTA	40 dk	Tecrübe etme-uygulama: Dersin bu kısmında öğrenciler gruplar halinde önceden temin edilmiş malzemelerle kitapçıktaki deney planına uygun şekilde deneyi yaparlar ve cevaplanan deney kağıdındaki sorular sınıfça tartışılır.
	40+40 dk	Transfer etme-iş birliği: Öğrenciler grupça yaptıkları proje ödevlerini sınıf ortamında arkadaşlarına sunarlar. Projeler sınıf içi tartışma ortamında değerlendirilir. Konu ile ilgili son derste araştırmacı, öğrencilerden o ana kadar öğrendikleri sürtünme kuvveti konusuyla ilgili kitapçıkta yer alan soruları bireysel olarak çözmelerini ister. Soruları bütün öğrenciler cevaplandırdığında araştırmacı öğrencilerle sınıf ortamında soruların tartışılmasını ve eksik öğrenmelerin giderilmesi sağlar. Ayrıca araştırmacı yanlış yorumlanan sorularda öğrencilere gerekli açıklamaları yapar. Bu şekilde araştırmacı öğrencilerde anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamış olur.

Tablo 3’ te araştırma uygulama sürecinde kullanılan REACT stratejisine göre hazırlanan ders planlarının içeriği aşağıdaki yer almaktadır.

<p><b>DERS PLANI-2</b> <b>DERS ADI:</b> Fen Bilimleri <b>SINIF:</b> 7.Sınıf <b>ÜNİTE:</b> Kuvvet ve Enerji <b>ALT BAŞLIKLAR:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fiziksel anlamda iş</li><li>2. İş ve enerji</li></ol> <p><b>ÖĞRENME YAKLAŞIM VE STRATEJİSİ:</b> Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı –REACT Stratejisi <b>KULLANILAN BAĞLAM:</b> Haber: Kale ağları şutun şiddetinden yırtılmış. <b>KAZANIM:</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Fiziksel anlamda yapılan işin uygulanan kuvvet ve alınan yolla ilişkili olduğunu açıklar.</li></ol> <p><b>SÜRE:</b> 40 dakika x 4 = 160 dakika <b>ZAMAN ÇİZELGESİ:</b></p> <table><tr><td>Relating- Cooperating (ilişkilendirme-iş birliği)</td><td>40 dakika</td></tr><tr><td>Experiencing- Applying (tecrübe etme-uygulama)</td><td>40 dakika</td></tr><tr><td>Applying (uygulama)</td><td>40 dakika</td></tr><tr><td>Transferring-Cooperating (transfer etme-iş birliği)</td><td>40 dakika</td></tr></table> <p><b>İSLENİS:</b> <b>İlişkilendirme-iş birliği</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Araştırmacı derse Kuvvet ve Hareket ünitesinde yer alan İş konusu ile ilgili olan “Kale Ağları Şutun Şiddetinden Yırtıldı” başlıklı okuma parçasını öğrencilerin dikkatlice okumalarını isteyerek başlar. Bu şekilde öğrencilerin derse ilgileri çekilir ve konuya olan merakları uyandırılır.</li><li>• Okuma tamamlandığında öğrencilerden metnin alt kısmında yer alan iki soruyu uygun boşluğa cevaplamaları istenir. Bu esnada herhangi bir yönlendirme yapılmaz ve tartışma ortamı yaratılmaz.</li><li>• Okuma parçasının alt bölümünde yer alan sorular bütün öğrenciler tarafından cevaplandırıldığında araştırmacı öğrencilere sorular sorup tartışma ortamı yaratır.</li></ul> <p>Bu kısmın sonunda araştırmacı tarafından öğrencilerden grupça, kitapçıkta yer alan iş ile ilgili görseller içeren etkinlikleri yorumlamaları istenir. Ayrıca gönüllü gruplar tarafından yorumlanan etkinlik görselleri tahtada sunulur.</p> <p><b>Tecrübe etme</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dersin bu kısmında deney planına uygun şekilde deney yapılır.</li><li>• Deneyin sonuç ve değerlendirme bölümündeki sorular gönüllü öğrenciler tarafından cevaplanarak sınıfça tartışılır.</li></ul> <p><b>Tecrübe etme- uygulama</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrencilerden TGA (tahmin-gözle-açıkla) etkinliğini bireysel olarak yapmaları istenir.</li><li>• Araştırmacı öğrencilerin bireysel çalışmalarını takip eder. Yönlendirme yapmaz.</li><li>• Bütün öğrenciler çalışmasını tamamladığında araştırmacı doğru cevapları verir ve öğrencilerin kendi cevaplarını doğru cevaplar ile karşılaştırmalarını ister.</li><li>• Gönüllü öğrenciler tarafından yaptıkları çalışmaların sınıf ortamında paylaşımı sağlanır. Araştırmacı yanlış yorumlanan sorularda öğrencilere gerekli açıklamaları yapar. Bu şekilde öğrencilerin soruları ve cevaplarını anlamaları sağlanır.</li></ul> <p><b>Transfer etme-iş birliği</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• ‘İş değerlendirme çalışması’ olarak hazırlanan sorular araştırmacı tarafından belirlenen süre içerisinde öğrenci grupları tarafından cevaplandırılır.</li><li>• Araştırmacı grup çalışmalarını takip eder ancak herhangi bir yönlendirme yapmaz.</li><li>• Araştırmacı süre bitiminde grup sözcülerinden sorulara verdikleri cevapları diğer grup arkadaşlarıyla paylaşmalarını ister.</li><li>• Grupların verdiği cevaplar sınıf ortamında tartışılır. Varsa yanlış öğrenmeler araştırmacı tarafından düzeltilerek değerlendirme çalışması tamamlanır.</li></ul>	Relating- Cooperating (ilişkilendirme-iş birliği)	40 dakika	Experiencing- Applying (tecrübe etme-uygulama)	40 dakika	Applying (uygulama)	40 dakika	Transferring-Cooperating (transfer etme-iş birliği)	40 dakika
Relating- Cooperating (ilişkilendirme-iş birliği)	40 dakika							
Experiencing- Applying (tecrübe etme-uygulama)	40 dakika							
Applying (uygulama)	40 dakika							
Transferring-Cooperating (transfer etme-iş birliği)	40 dakika							

Şekil 1. Ders Planı Örneği

Şekil 1’ de verilen örnek ders planı doğrultusunda REACT stratejisine uygun ders işlenişi aşağıda açıklanmış ve REACT basamaklarında kullanılan materyallere ait örnekler sunulmuştur.

Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

*İlişkilendirme- işbirliği:* Ünitenin iş konusu ile ilgili bağlamı “Kale Ağları Şutun Şiddetinden Yırtılmış” başlıklı okuma parçasını öğrencilerin dikkatlice okumalarını isteyerek derse başlanmıştır.

**KALE AĞLARI ŞUTUN ŞİDDETİNDEN YIRTILMIŞ!**  
Çaykur Rizespor-Beşiktaş maçında yırtılan kale ağına şutun şiddeti neden olmuş.



Spor Toto Süper Lig 27'nci haftasında Rize'de Çaykur Rizespor ile Beşiktaş arasında oynanan maçta iki takım adına atılan birer golde aynı kale ağının delinmesinde atılan gollerdeki şutun şiddetinin sebep olduğu anlaşıldı.

Süper Lig 27'nci haftasında oynanan Çaykur Rizespor-Beşiktaş maçına ağları delen goller damga vurdu.

Kapalı dağ tarafındaki kalede meydana gelen file yırtılması konusunda edinilen bilgilere göre filelerin bakımının düzenli yapıldığı, filelerin dünyada kullanılan standart ölçülere uygun olduğu belirtildi. Ağları delen gollerin, filelerin fazla gerilmesinden ve şutların şiddetinden kaynaklanabileceği bilgisi verilirken, maç öncesi hakemlerin de fileleri kontrol ettiği ve sıkıntılı bir durumun olmadığı söylendi.

SORU 1: Fileler neden yırtılmıştır? Buna benzer bir durumla hiç karşılaştınız mı? Açıklayınız.

SORU 2: Okuduğunuz haber metnine göre filenin yırtılması futbolcuya mı yoksa file malzemesine mi bağlıdır? Açıklayınız.

Şekil 2. Bağlam: Okuma Metni Örneği

Şekil 2' deki okuma parçası ile öğrencilerin derse ilgileri çekilmiş ve konuya olan merakları uyandırılmaya çalışılmıştır. Okuma tamamlandığında öğrencilerden metnin alt kısmında yer alan iki soruyu uygun boşluğa cevaplamaları istenmiştir. Okuma parçasının alt bölümünde yer alan sorular bütün öğrenciler tarafından cevaplandırıldığında araştırmacı öğrencilere sorular sorup tartışma ortamı oluşturularak REACT stratejisi ilişkilendirme basamağını sürece iş birliği basamağını da gözeterek tamamlamıştır.

*Tecrübe etme:* Dersin bu kısmında deney planına uygun şekilde fiziksel anlamda iş konulu deney yapılmıştır.

<p><b>DENEY-2</b> <b>DENEYİN ADI:</b> Hangisi iş? <b>DENEYİN AMACI:</b> Fiziksel anlamda iş kavramını günlük hayatla ilişkilendirir. <b>ARAÇ GEREÇLER:</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Okul sırt çantası</li><li>▪ Gönüllü öğrenci</li></ul><b>DENEYİN YAPILIŞI:</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Öğrenci öğretmenin yönergelerine uyarak hareket eder.<ol style="list-style-type: none"><li>1. Öğrenci sınıf duvarını iter. İş yapılıp yapılmadığı tartışılır.</li><li>2. Öğrenci yerden çantasını kaldırır ve masanın üzerine bırakır. Bu hareketi sırasında iş yapılıp yapılmadığı tartışılır.</li><li>3. Öğrenci çantasını sırtına alır ve yürür. İş yapılıp yapılmadığı tartışılır.</li><li>4. Öğrenci sırtında çantası ile merdiven çıkar. Bu durumda iş yapılıp yapılmadığı tartışılır.</li></ol></li></ul><b>SONUÇ VE DEĞERLENDİRME:</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Öğrenci hangi durumlarda iş yapmıştır? Açıklayınız.</li></ul></p>
--

Şekil 3. Deney Planı Örneği

Şekil 3’ te verilen deneyin sonuç ve değerlendirme bölümündeki sorular gönüllü öğrenciler tarafından cevaplanarak sınıfça tartışma ortamı oluşturulmuştur.

*Tecrübe Etme- Uygulama:* Bu bölümde öğrenciler için soyut, anlamlandırmakta zorlanılan ‘fiziksel anlamda iş’ konusu öğretimi için TGA etkinliği kullanılmıştır.



**TGA (Tahmin et-gözlem yap-açıkla)**

- 1-  - 2-  - 3- 

- 4-  - 5-  - 6- 

- 7-  - 8-  - 9- 

- 10-  - 11- 

- 12- 

a) Numaralandırılmış resimlerden hangilerinde fiziksel anlamda iş yapılmaktadır?  
b) Resimlerin üzerinde cisimlere etki eden kuvvet yönünü ve cisimlerin hareket yönünü renkli kalem kullanarak gösteriniz.

**GÖZLEM:**  
**AÇIKLA:**

Şekil 4. TGA (Tahmin-Gözle-Açıkla)

Şekil 4' te yer alan TGA (tahmin-gözle-açıkla) etkinliği öğrencilere bireysel olarak cevaplamaları için dağıtılmıştır.

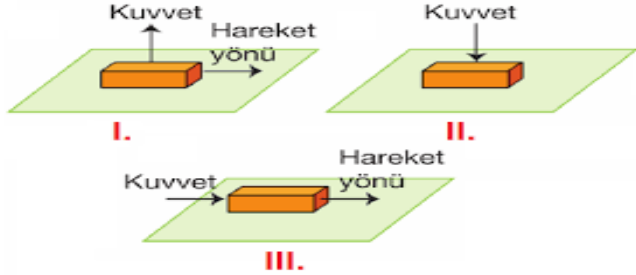
Araştırmacı öğrencilerin bireysel çalışmalarını takip ederken herhangi bir yönlendirme yapmamıştır. Bütün öğrenciler çalışmasını tamamladığında araştırmacı doğru cevapları vermiş, öğrencilerin kendi cevaplarını doğru cevaplar ile karşılaştırmalarını istemiştir. Gönüllü öğrenciler tarafından yaptıkları çalışmaların sınıf

ortamında paylaşımı sağlanarak yanlış yorumlanan sorular için araştırmacı tarafından öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır.

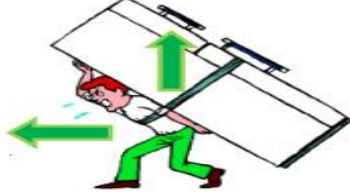
*Transfer Etme-İş birliği:* Transfer etme basamağında ‘İş Değerlendirme Çalışması’ olarak hazırlanan sorular araştırmacı tarafından belirlenen süre içerisinde öğrenci grupları tarafından cevaplandırılırken araştırmacı grup çalışmaları sırasında herhangi bir yönlendirme yapmamıştır. Süre bitiminde grup sözcüleri sorulara verdikleri cevapları diğer grup arkadaşlarıyla paylaşmış ve grupların verdiği cevaplar sınıf ortamında tartışılmıştır.

**İŞ DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI**


1-Görsellerden hangisinde fiziksel anlamda iş yapılmaktadır? Neden?



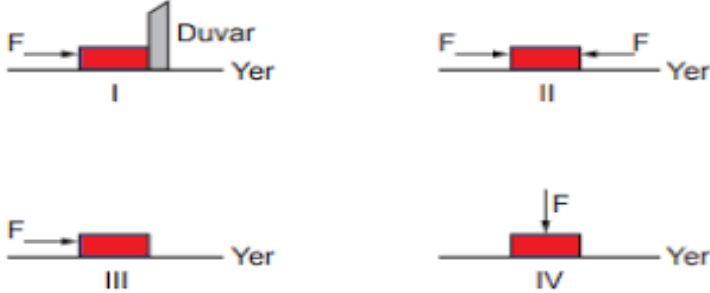
2-Aşağıdaki görselde buzdolabını taşıyan adam fiziksel anlamda iş yapmakta mıdır? Neden?



3- Aşağıdaki simitçilerden hangisi ya da hangileri fiziksel anlamda iş yapmaktadır? Açıklayınız.



4- Sizce aşağıdaki cisimlere uygulanan kuvvetlerden hangisi ya da hangileri cisme iş yaptırır? Açıklayınız.



Şekil 5. Değerlendirme Çalışması

Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

Şekil 5’ te verilen iş değerlendirme çalışması sonunda varsa yanlış öğrenmeler araştırmacı tarafından düzeltilmiş ve önceki derste proje ödevi olarak verilen mancınık projesi için öğrencilerin evde yaptıkları mancınık modellerini arkadaşlarına sunmaları ile planlanan ders süreci tamamlanmıştır.



Şekil 6. Mancınık Proje Çalışması

Şekil 6’ da öğrencilerin mancınık proje çalışmaları yer almaktadır.

### Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmada kullanılan ders planları ve materyaller fen alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiş, incelemeler sonucu verilen dönütler doğrultusunda bir takım düzeltmeler yapılarak uygulama sürecine dâhil edilmiştir. (Smith & Welliver, 1994) tarafından geliştirilen BSBDT veri toplama araçları kısmında belirtildiği üzere Turan (2014) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve uygun bulunmuş araçtır. Bu araştırma verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.

### Verilerin Analizi

Nicel veri toplama araçlarından BSBDT verilerinin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle BSBDT’den elde edilen verilerin dağılımın normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Shapiro-Wilk testinden faydalanılmıştır.

Tablo 4.

*Puanların Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları*

	Shapiro-Wilks	df	Sig.
BSBDT ön test	.947	13	.549
BSBDT son test	.934	13	.388

Tablo 4’ te sunulan Shapiro-Wilk testi sonuçlarından elde edilen bulgularda Sig. değerlerine bakıldığında testin ( $p > .05$ ) sig. değerlerine göre normal dağılım gösterdiği

kabul edilebilirken, mean- median değerleri ön test-son test puan ortalamaları yakınlık gösterse bile Skewness- kurtosis bulguları değerlendirildiğinde testte normal dağılım bulguları elde edilememiştir.

Veri kaynağının örneklem büyüklüğü araştırmaların istatistik seçimini etkileyen nicelikler arasında kabul edilip büyük gruplardan toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilebilirken grup sayısının bazı kaynaklara göre 30' un altında, bazı kaynaklara göre ise 15' in altında olduğu durumlarda dağılımın normal kabul edilmesi zordur (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2017). Verilerin analizinde denek sayısı 30' dan az olduğunda örneklem grubu normal dağılım gösteren evreni temsil edemediği (Akhun, 1986) ve kullanılan ölçek sıralamaya dayalı olduğu (Siegel, 1977) için parametrik olmayan istatistikten yararlanır. Bu çalışmanın örneklem sayısının 15' in altında olması ve test -ölçek normallik ölçütlerinde elde edilen verilere göre dağılımın normal olmadığı kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak testlerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde aynı gruba ait ön ve son testlerin farklı olup olmadığını anlamak amacıyla parametrik olmayan istatistik tekniklerinden bağımlı gruplar için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu araştırmada kuvvet ve enerji ünitesi konularında REACT stratejisi uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini belirlemek amacıyla elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

### Araştırma Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmada "Bağlam temelli yaklaşım REACT stratejisine dayalı yürütülen kuvvet ve enerji ünitesinde öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" cümlesi alt problemidir. Bu probleme cevap bulmak için bağımlı örneklem Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 5.

*BSBDT Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

Son Test- Ön Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	r
Negatif Sıra	3	5.50	16.50	-1.768 <sup>b</sup>	.077	.35
Pozitif Sıra	9	6.83	61.50			
Eşit	1					

b: son test > ön test

Tablo 5' e göre çalışma grubu öğrencilerinin bağlam temelli yaklaşım REACT stratejisi ile yürütülen kuvvet ve enerji ünitesi BSBDT ön test ve son test verilerinden p değerinin anlamlı farklılık sınırının üstüne olduğu görülmektedir. BSBDT için  $z=-1,768^b$ ,  $p >.05$  sonuçları açığa çıkmıştır. Öğrencilerin BSBDT ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak BSBDT için z puanı ve fark puanları incelendiğinde elde edilen farkın pozitif sıralar lehinde olduğu anlaşılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları, REACT stratejisine dayalı yürütülen kuvvet ve enerji ünitesinde uygulama sonunda öğrencilerin bilimsel süreç

Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

becerileri üzerine orta bir etki büyüklüğü ile ( $r = .35$ ) anlamlı değişiklikler olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988).

Tablo 6.  
*BSBDT Betimleyici İstatistik Bulguları*

	N	$\bar{X}$	Medyan	S	Min.	Max.
Ön test	13	25.538	26	5.804	19	37
Son test	13	29.230	31	9.337	16	41

Tablo 6' a göre merkezi eğilim ölçüm bulgularından ön test aritmetik ortalama 25,538 iken son test aritmetik ortalamasının 29,230 olduğu görülmektedir. Ön test- son test aritmetik ortalamalar arasında %7,38' lik artış olduğu görülmektedir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın alt problemi olan 'Bağlam temelli yaklaşım REACT stratejisine dayalı yürütülen kuvvet ve enerji ünitesinde öğrencilerin BSBDT ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna ait istatistiksel bulgulara ulaşabilmek için uygulanan test bulgularına göre öğrencilerin sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulgusuna ulaşamamıştır. Beceri gelişimleri kısa zamanda aralıklarında gözlenmesi zor değişimler olduğu için test sonuçlarında istatistiksel açıdan anlamlı sonuç bulgularına ulaşamamış olabileceği düşünülebilir. Ayrıca bu durum Aydoğdu' nun (2006), bilimsel süreç becerilerin gelişiminde öğretmenlerin sınıfta bilimsel süreç becerileri kullanma düzeylerinin etkili olduğu düşüncesini destekler durumdadır. Çünkü araştırmacı öğretmen uygulama örneklemini ile üç yıldır derslerin işlenişinde öğrencilerin süreçte aktif rol aldığı uygulama ortamlarında derslerini işlemektedir. Bu nedenle araştırma öncesinde bilimsel süreç becerileri gelişmiş öğrencilere ait istatistik bulgularında anlamlı farklılık bulgularına ulaşamamış olabilir.

BSBDT z puanı ve fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen farkın son test uygulama puanı lehinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pozitif sıralar lehine gerçekleşen bu artışın öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisine dayalı yürütülen kuvvet ve enerji ünitesi uygulamalarının orta etki büyüklüğünde ( $r = .35$ ) anlamlı değişikliklere neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma grubu öğrencilerinin ön test- son test aritmetik ortalamaları arasında %7,38' lik artış olduğu görülmektedir. Dağılım uç değerleri sola ya da sağa çarpıklık gösterdiğinde uygun merkezi eğilim ölçüsü ortancadır (Büyüköztürk, vd. 2017). Çalışmadaki dağılımın çarpık olduğu göz önüne alınarak medyan değerlerini karşılaştırdığımızda son test medyan değerinin ön test medyan değerinden yüksek olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak öğrencilerin son testte ön teste göre başarılı olduklarını ifade edebiliriz.

Araştırmada öğrenciler tarafından araştırmacı rehberliğinde gerçekleştirilen proje çalışmaları (mancınık modeli, hava ve su direncini azaltan araç modeli), Keskin' in (2019) çalışmasında olduğu gibi öğrenme ortamlarında projelere yer verilmesi öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği çıkarımına ulaşmamızı desteklemektedir. REACT stratejisi etkinlikleri ile Kirman Bilgin' in (2015) çalışmasına benzer şekilde bağlamlar kuvvet ve enerji konuları ile ilişkilendirilmiş, böylece bağlam konu ilişkilendirilmesi kurulmuştur. Ayrıca Keskin ve Çam'ın (2018) fen okuryazarlık becerine REACT stratejisinin olumlu etkisi olduğu bulgularına, Deniz Çeliker ve Kara'

nın (2020) REACT stratejisinin 21. yy becerilerine olumlu etkisi olduğu yönündeki bulguları ile paralel olarak REACT stratejisinin fen okuryazarlık becerileri ve 21 yy becerilerinden bilimsel süreç becerilerini geliştirdiğini söyleyebiliriz.

Çalışmada kullanılan BSBDT' nin 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrencilere farklı uygulamaları yapılmış ve çalışma bulgularıyla benzer şekilde 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin buna benzer uygulamalarda küçük sınıf gruplarına göre gönülsüz oldukları ve verdikleri cevapların güvenilirliğinin zayıf olduğu gözlemlenmiştir (Turan, 2014). Bu durum uygulanan BSBDT ' nin soru sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerin uzun süre dikkatlerini toplayamayarak soruları cevaplama konusunda gerekli önemi vermemelerinden kaynaklanabilir. Sonuç olarak Çekiç ve Toroslu (2011), Uzun (2013), Keskin ve Çam (2018), Keskin (2019) ile Çeliker ve Kara' nın (2020) bulgularıyla benzer şekilde REACT stratejisine dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Çalışma bulguları doğrultusunda fen bilimleri derslerinde kullanılan REACT stratejisi etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Fen bilimleri konularının işlenişinde bilimsel süreç becerileri gelişimine olumlu etkisi nedeniyle farklı derslerde, farklı konularda, farklı yaş gruplarında REACT stratejisi ile çalışılabilir.

Beceri gelişimi üzerine yapılan araştırma çalışmalarında anlamlı bulgular elde edebilmek için belli zaman aralıklarında kalıcılık testi uygulamaları yapmak faydalı olabilir.

Ortaokul öğrencileri soru sayısı fazla olan testlerdeki soruları cevaplama konusunda gönülsüz davranabilmektedir. Örneklem grubunun yaş aralığı dikkate alınarak test soru sayısı sınırlandırılabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırma fikrini oluşturma, literatür taraması, veri toplama ve işleme, uygulama, bulguları yorumlama ve makalenin rapor haline getirilmesinde birinci yazar görev alırken; ikinci yazar ise literatür taraması, verilerin işlenmesi ile bulguları oluşturma aşamalarında görev almıştır.

## KAYNAKLAR

- Abonoz, T. (2020). STEM yaklaşımına uygun fen etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi (Tez No. 629972) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akhun, İ. (1986). *İstatistiklerin manidarlığı ve örneklem*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Anagün, Ş. S., & Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 8(3), 843-865.
- Aydoğdu, B. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 15-36.

Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

- Ayvacı, H. Ş., Er Nas, S., & Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: “iletken ve yalıtkan maddeler” örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 13(1), 51-78.
- Barker, V. & Millar, R. (1999). Students’ reasoning about chemical reactions: what changes occur during a context based post-16 chemistry course? *International Journal of Science Education*, 21(6), 645-665.
- Barut, D. B. (2020). Kavram ağlarıyla desteklenmiş TGA etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar tutumlarına, kaygılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi (Tez No. 616350) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bennett, J., & Holman, J. (2003). *Context-based approaches to the teaching of chemistry*. Kluwer Academic Publishers.
- Büyüköztürk, S., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2017). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Pegem A. Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A. Yayıncılık.
- Cengiz, E. (2018). Maddenin tanecikli yapısını öğretmek için kullanılan tahmin-gözlem açıklama stratejisine dayalı bir faaliyet. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 8(1), 51-69.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CORD, (1999). Teaching Science Contextually, CORD Communications, Inc., Waco, Texas, USA.
- Crawford, M. L. (2001). Teaching Contextually: Research, Rationale, and Techniques for Improving Student Motivation and Achievement in Mathematics and Science, CCI Publishing, Waco, Texas.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni*. Girişim Matbaacılık.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. 3. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çil, D. & Çelik, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin temel fizik kavramlarına yönelik metaforik algularının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5 (2), 206-225.
- Çimentepe, E. (2019). STEM etkinliklerinin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi (Tez No. 552833) [Yüksek Lisans Tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demircioğlu, H., Vural, S., & Demircioğlu, G. (2012). REACT stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 101-144.
- Deniş Çeliker, H. & Kara, M. (2020). Fen öğretiminde REACT’ın etkileri: 21. yüzyıl becerileri ve fene yönelik öz yeterlilik inançları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5732-5763.
- Derman, A., & Badeli, Ö. (2017). İlkokul 4. sınıf “saf madde ve karışım” konusunun öğretiminde 5E modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4),

1860-1881.

- Doğru, M., & Kıyıcı, F. K. (2005). *Fen eğitiminin zorunluluğu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erten, Z., & Taşçı, G. (2016). Fen bilgisi dersine yönelik okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 638-657.
- Gelen, İ. (2017). P21 program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 15-29.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- Gök, G. (2014). 7E öğrenme döngüsü modelinin 6. sınıf öğrencilerinin vücudumuzda sistemler konusunu anlamalarına, öz düzenleme becerilerine, bilimsel epistemolojik inançlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi (Tez No. 377842) [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İzgi, S. (2020). Fen bilimleri dersi elektrik enerjisinin dönüşümü konusuna 5E modeli ile temellendirilmiş bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) yaklaşımının 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi (Tez No. 620030) [Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günter, T. (2018). The effect of the REACT strategy on students’ achievements with regard to solubility equilibrium: using chemistry in contexts. *Chemistry Education Research and Practice*, 19, 1287-1306.
- Karlı, F., & Ayas, A. (2013). Farklı kavramsal değişim yöntemleri ile alternatif kavramları gidermek ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmek mümkün müdür? Elektrokimyasal piller örneği. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 1-26.
- Karlı-Baydere, F., Ayaş, A., & Çalık, M. (2020). Effects of a 5E’s learning model on the conceptual understanding and science process skills of pre-service science teachers: The case of gases and gas laws. *Journal of the Serbian Chemical Society*, 85(4), 559-573.
- Karlı-Baydere, F., & Aydın, E. (2019). Bağlam temelli yaklaşımın açıklama destekli react stratejisine göre ‘göz’ konusunun öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 755-791.
- Karlı, F., & Patan, K. K. (2016). Effects of the context-based approach on students' conceptual understanding: “the umbra, the solar eclipse and the lunar eclipse”. *Journal of Baltic Science Education*, 15(2), 246-260.
- Karlı, F., & Saka, Ü. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin ‘besinleri tanıyalım’ konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli yaklaşımın etkisi. *Elementary Education Online*, 16(3), 900-916.
- Karlı, F., & Yigit, M. (2017). Effectiveness of the REACT strategy on 12th grade students’ understanding of the alkenes concept. *Research in Science & Technological Education*, 35(3), 274-291.
- Keskin, D. (2019). Bilim fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, fen dersine karşı motivasyonları ve kaygı düzeyleri üzerinde etkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.



Tatlı, A., & Bilir, V. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerine REACT stratejisinin etkisi.

- Keskin, F., & Çam, A. (2019). Yaşam temelli REACT stratejisinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen okuryazarlığına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 38-59.
- King, D., Bellocchi, A. & Ritchie, S. M. (2008). Making Connections: *Learning and Teaching Chemistry in Context, Research Science in Education*, 38, 365-384.
- King, D. T., Winner, E., & Ginns, I. (2011). Outcomes and implications of one teacher's approach to context-based science in the middle years. *Teaching Science*, 57(2), 26-30.
- Kirman Bilgin, A. (2015). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi kapsamında REACT stratejisine yönelik tasarlanan öğretim materyallerinin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kuyumcu Vardar, A. & Acar, F. (2019). *21 Yüzyıl Becerileri* [Eğitim Sunumu], Düzce Üniversitesi Eğitim Faaliyeti, Düzce, Türkiye.
- MEB (2018). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi öğretim programı*. MEB yayınları.
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Klavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Sağdıç, M., Bakırcı, H. & Boynukara, Z.(2019). Rehberli sorgulama öğretim modeline dayalı fen öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi: Kuvvet ve enerji ünitesi örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 943-959.
- Siegel, S. (1977). *Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistik*. DTCF Yayınları.
- Smith, K. A., & Welliver, P. W. (1994). *Science process assessments for elementary and middle school students*. <http://www.scienceprocesstests.com>
- Tatlı, A., & Bilir, V. (2019). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programına REACT modelinin uygunluğunun incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 7(2), 114-138.
- Tatlısu, S. (2020). Fen bilimleri dersinde argümantasyon yönteminin kullanılmasının 7. sınıf öğrencilerinin fen öğrenme becerisi ve bilimsel süreç becerisi üzerine etkisinin incelenmesi (Tez No. 620312) (Yüksek Lisans Tezi). Antalya, Akdeniz Üniversitesi.
- Timur, B., & Taşar, F. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında fizik ünitelerinin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Türkiye'de Fizik eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler ve Öneriler* [Çevrimiçi Çalıştay]. Ankara, Türkiye.
- Timur, B., Timur, S., Özdemir, M., & Şen, C. (2016). İlköğretim fen bilimleri dersi öğretim programındaki ünitelerin öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 389-402.
- Tuncel, M., & Fidan, M. (2018). Ortaokul fen bilimleri dersinde öğrenmede zorlanılan konular ve çözüm önerileri[Konferans sunumu]. 6. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Ankara, Türkiye.
- Turan, M. M. (2014). İlköğretim öğrencileri için bilimsel süreç değerlendirme testinin uyarlanması geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi (Tez No. 394642) [Yüksek lisans Tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ültay, E. (2011). Implementing REACT strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 233-240.

- Ültay, E. (2014). İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyla ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli REACT stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması (Tez No. 381081) [Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ültay, E., & Alev, N. (2017). Investigating the effect of the activities based on explanation assisted REACT strategy on learning impulse, momentum and collisions topics. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 174-186.
- Ültay, N. & Çalık, M. (2015). 'Asitler ve bazlar' konusunun farklı öğretim tasarımlarının karşılaştırması. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(1), 57-86.
- Ültay, N., Durukan, Ü. G., & Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness of conceptual change texts in the REACT strategy. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(1), 22-38.
- Ültay, E., Ültay, N., & Dönmez Usta, N. (2018). Examination of the lesson plans according to the 5E learning model and REACT strategies for “simple electric circuits” prepared by the classroom teacher candidates. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 855-864.
- Whitelegg, E., & Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: meanings, issues and practice. *Physics Education*, 34(2), 68.
- Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FETEMM etkinliklerinin etkisi. *GEFAD / GÜJGEF*, 34(2), 249-265.
- Yıldırım, G. (2015). İlkokul 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde bağlam temelli öğrenme uygulamaları (Tez No. 395172) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, M. (2015). 12. sınıf öğrencilerinin hidrokarbon bileşikleri konusundaki kavramsal anlamalarına, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının REACT stratejisine göre hazırlanmış materyallerin etkisi (Tez No. 415485) [Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi-Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## Extended Abstract

### Purpose

It is possible to say that in parallel with the increase in the world population, people's needs are also increasing. The products of human beings who always work to meet their needs can be beneficial or harmful to all living and non-living beings. Despite everything, information and technology are developing and people continue to work and produce. Thanks to technology, new products that facilitate human life are designed, the features of existing products are updated and these products are equipped with new features. Countries that can use and develop technology by using science develop rapidly, while countries far from science and technology may be inadequate to follow the development. In this way, countries that cannot follow the developments in science and technology and cannot produce may face the situation of becoming dependent on developed countries.

In the 21st century, it can be thought that it is expected to raise individuals who are experts in their fields, equipped, capable of controlling robots when necessary, with the best scientific process skills, life skills, engineering skills, entrepreneurship characteristics. It is believed that the student who gains scientific process skills in the learning environment will contribute to our country and the world by participating in scientific studies on understanding the world and the universe.

It is known that "Force and Energy" subjects are taught in science classes starting from the third grade of primary school. It is known that "Force and Energy" subjects are taught in science classes from the third grade of primary school. What force is, force types, effects of force on entities are included in course outcomes until the seventh grade. In the seventh grade, students encounter subjects such as gravitation, work, kinetic energy, potential energy, energy transformations, and friction force. When the subject acquisitions of the unit "Force and Energy" are examined, it is seen that the acquisitions completely include the development of scientific process skills aimed at the students in the science teaching program. For this reason, force and energy unit subjects have been chosen as the research subject of the study.

As a result of the literature review conducted on the REACT strategy applications, it was seen that the effects of REACT applications were mostly examined in areas such as students' achievement, learning concepts, misconceptions, motivation, interest and attitude towards the course. In the light of the findings regarding the positive effects of the REACT strategy on students' success, conceptual learning, retention in learning, forming a positive attitude towards learning, etc., it was decided to investigate the effect of REACT strategy on "scientific process skills", one of the underlying skills of science literacy. The aim of this study is to investigate the effect of context-based learning approach REACT strategy on students' scientific process skills.

## **Method**

The study was planned with 15 students, 6 girls and 9 boys, who were studying in the seventh grade, selected by an easily accessible sampling method, in a secondary school in the Western Black Sea Region in the first semester of the 2019-2020 academic year, but one boy student did not take the post-test, and one boy student was excluded from the sample because of not being able to participate in the activities. The study was conducted with a pre-test design without a control group, which is one of the quantitative research methods. The research was carried out with four different lesson plans and activities prepared in accordance with the steps of the REACT strategy, including all the gains of the "Force and Energy" unit. While the association, experience, implementation, cooperation and transfer steps of the REACT strategy were included in the lesson plans from a holistic perspective, four reading passages (including news, information, case studies, etc.) and three videos were used as a context in the association step according to the REACT strategy. The application took 20 lesson hours for a total of five weeks. In the data collection process, Science Process Assessment for Middle School Students (SPA) were applied as a pre-test to the students in the plan in order to collect quantitative data before starting the application. After taking the pre-test data, the lessons started to be taught in line with the lesson plans prepared with the context-based learning approach REACT strategy. When the five-week application process was over, SPA, from which pre-test data was obtained, was applied as a post-test.

## **Results**

The sentence "Is there a significant difference between the students' scientific process skills pre-test and post-test mean scores in the force and energy unit conducted based on the context-based approach REACT strategy?" is a sub-problem. To find an answer to this problem, the dependent sample Wilcoxon signed rank test was applied. It is seen that the Sig. (2-tailed) value of the force and energy unit SPA pre-test and post-test data of the study group students conducted with the context-based approach REACT strategy is above the significant difference limit. Results  $z = -1.768b$ ,  $p > .05$  for SPA were revealed. Considering the rank totals of the z score and the difference scores for the SPA, it was determined that the observed difference was in favor of the positive ranks, that is, the posttest application score. According to the findings obtained, no statistically significant difference was found in the signed-ranks test results of the students, but according to the findings of central tendency measures, we can state that the students were successful in the post-test compared to the pre-test.

## **Discussion and Conclusion**

The Wilcoxon signed ranks test was applied to reach the statistical findings of the sub-problem of the study, "Is there a significant difference between the SPA pre-test and post-test scores of the students in the force and energy unit conducted based on the context-based approach REACT strategy?" According to the Wilcoxon signed rank test findings, no statistically significant difference was found in the dependent sample test results of the students. Considering the rank totals of the SPA z score and the difference scores, it was concluded that the observed difference was in favor of the positive ranks, namely the posttest application score. In addition, it is seen that there is a 7.38% increase between the pretest-posttest arithmetic mean of the study group students. Considering that the distribution in the study is skewed, when we compare the median values, we can state that the posttest median value is higher than the pretest median value, and accordingly, the students are successful in the posttest compared to the pretest.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.827181

# SOSYAL ÇEVRENİN GÖZÜNDEN ÇOCUKLARIN MOBİL İNTERNET DENEYİMLERİ\*

## CHILDREN'S MOBILE INTERNET EXPERIENCES FROM THE PERSPECTIVE OF THE SOCIAL MILIEU

Yiğit Emrah TURGUT

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye  
e-posta: yigitemrah.turgut@erdogan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-6306-4090

Engin KURŞUN

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye  
e-posta: ekursun@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5649-8595

Başvuru Tarihi: 17.11.2020 Yayına Kabul Tarihi: 26.07.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Turgut, Y. E., & Kurşun, E. (2021). Sosyal çevrenin gözünden çocukların mobil internet deneyimleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 145-170.  
Doi: 10.33418/ataunikkefd.827181

## Öz

Bu çalışmada Türkiye'deki çocukların mobil internet deneyimlerini sosyal çevrenin gözünden ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma tarama modelinin benimsendiği betimsel bir araştırmadır. Çalışma grubu 9-16 yaş grubundaki internet kullanıcısı olan çocukların sosyal çevrelerinde yer alan ebeveynler, akranlar, öğretmenler ve okul yöneticilerden seçilen 84 katılımcıdan oluşmaktadır. Ebeveynler, akranlar ve öğretmen-okul yöneticileri için geliştirilen 3 ayrı görüşme formu ile toplanan veriler betimsel ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Sosyal çevreye göre çocukların çoğunlukla evlerinden internete erişim

\* Bu çalışma ilk yazarın "Çocukların Mobil İnternet Deneyimleri: Kullanım, Risk Faktörleri ve Risklerle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir. Bu tez Atatürk Üniversitesi BAP Projesi kapsamında desteklenmiştir. Proje No: 2014/232

sağladıkları, günde birçok kez çevrimiçi oldukları ve internete erişim sağlamak için akıllı telefon kullandıkları görülmüştür. Çocukların mobil interneti daha çok sosyal ağlara bağlanmak ve oyun oynamak için kullandıkları belirtilmiştir. Sosyal çevreye göre çocukların mobil cihaz ve internet kullanmaya yönelik öne çıkan becerilerinin kablosuz ağa bağlanma, uygulama indirme ve fotoğraf çekip sosyal ağlarda paylaşma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların istenmeyen içerikleri engelleme, farklı uygulamaları güvenlik yönünden kıyaslama, uygulama reklamlarını bloke edememe gibi güvenli internet kullanıma yönelik becerilerinde eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Çocukların internette istenmeyen içeriklerle, tanımadığı kişilerle karşılaşmalarının ve internet bağımlısı olmalarının yanı sıra bazılarının da mobil cihazlarından arkadaşlarının fotoğraflarını çekip izinsiz paylaştıkları görülmüştür. Çocukların mobil internette karşılaştıkları riskleri kendilerinin çözmeye çalıştıkları ve çözemedikleri durumlarda çoğunlukla ebeveynlerinden ve akranlarından yardım istedikleri sosyal çevre tarafından dile getirilmiştir. Sonuç olarak, çocukların güvenli internet kullanma becerilerini ve dijital mahremiyet konusundaki farkındalıklarını arttırmaya yönelik eğitimler verilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuklar, İnternet Becerileri, İnternet Etkinlikleri, İnternet Riskleri, Sosyal Çevre, Mobil İnternet

## Abstract

The purpose of the study is to reveal children's experience of mobile internet from the perspective of the social milieu in Turkey. The study is a descriptive research in which the survey model is adopted. The study group consisted of 84 participants, including parents, peers, teachers, and school administrators in the social milieu of children who are internet users in the 9-16 age group. Data collected by three different interview forms developed for parents, peers, and teacher-school administrators were analyzed by the descriptive and content analysis techniques. According to the social milieu, it was observed that children have more access to the internet at home and they prefer smartphones to access the internet and they are online many times a day. It was indicated that children mostly use mobile internet to connect to social networks and play games. According to the social milieu, it was determined that the prominent skills of children for using mobile devices and the internet are to connect to the wireless network, download applications, and take photos and share them on social networks. Furthermore, it was indicated that there are deficiencies in children's skills for safe internet use, such as blocking unwanted content, comparing different applications in terms of security, and not being able to block application advertisements. Except for encountering strangers and unwanted contents on the internet and being internet addicted, it was observed that children take photos of their friends and share them without any permission. It was stated by the social milieu that children often seek help from their parents and peers when they try to solve the risks they encounter on the mobile internet themselves and cannot solve them. As a result, training can be given to increase children's safe internet use skills and awareness of digital privacy.

**Keywords:** Children, Internet Activities, Internet Risks, Internet Skills, Mobile Internet, Social Milieu,

## GİRİŞ

Dünya çapında yaygınlaşan bir iletişim ağı olan internet; eğitimden sağlığa, araştırmadan eğlenceye, alışverişten kamu hizmetlerine birçok alanda insanlar için vazgeçilmez bir teknoloji hâline gelmiştir. Öyle ki 2021 yılında dünyadaki 4,66 milyar insanın internet kullanıcısı olduğu ve bu sayının dünya nüfusunun yarısından fazlasını oluşturduğu görülmektedir (We Are Social, 2021). Son yıllarda internet erişiminde mobil altyapının gelişmesi ve internete erişim sağlayan mobil cihazların çeşitlenmesi internete her an, her yerde erişebilme imkânı sunmaktadır. Bu durum insanların mobil internete olan ilgisini ve talebini artırmaktadır. Bunun bir yansıması olarak dünyada her iki kişiden birinin Türkiye'de ise her dört kişiden üçünün mobil internet kullanıcısı olduğu görülmektedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2020; We Are Social, 2021). Bilgi teknolojileri ile iç içe büyüyen günümüz çocukları arasında mobil internetin daha hızlı yaygınlaştığı söylenebilir. Nitekim PEW araştırma merkezinin 12-17 yaş aralığındaki çocuklarla 2013 ve 2018 yıllarında gerçekleştirdiği çalışmalarda çocukların mobil internet kullanımının katlanarak arttığı ve neredeyse tüm çocukların mobil internet

kullanıcısı olduğu görülmektedir (Madden vd., 2013; Anderson & Jiang, 2018). Benzer şekilde Türkiye’de 14-17 yaş aralığındaki 13.500 çocukla gerçekleştirilen bir çalışmada her beş çocuktan dördünün (%82,4) akıllı telefon sahibi olduğu, her dört çocuktan üçünün de (%76,6) akıllı telefonlarından internete erişim sağladıkları tespit edilmiştir (Odabaşı vd., 2015). Türkiye’de 10-13 yaş aralığındaki 8140 çocukla gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise her iki çocuktan birinin akıllı telefon ve tablet sahibi olduğu, çocukların yarısından fazlasının (%63) mobil internet kullanıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2018).

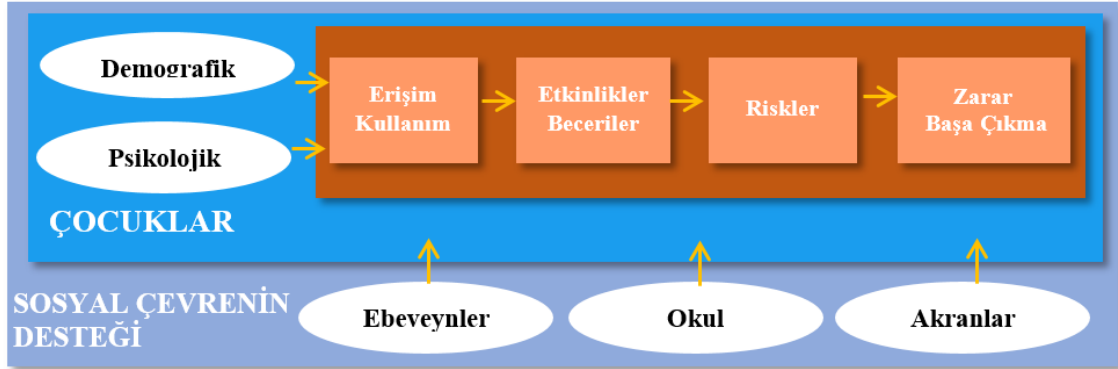
Çocuklar arasında mobil cihazların giderek yaygınlaşması, beraberinde yeni fırsatlar ve riskler getirmektedir. Mobil internet sayesinde çocuklar ihtiyaç duydukları veya merak ettikleri bilgilere hızlı ve kolay bir şekilde ulaşabilmekte, çevrimiçi eğitim uygulamaları ile yeni bilgi ve beceriler elde edebilmekte, ilgi alanlarını paylaşan kişilerle bilgilerini, fikirlerini paylaşabilmekte ve iletişim becerilerini geliştirebilmektedirler (Valkenburg & Peter, 2009). Çocukların çevrimiçi etkinliklerinin olumlu veya olumsuz sonuçlanması arasındaki çizgi çok incedir. Sonuç, gerçekleştirilen etkinliğe ve çocukların internet riskleri konusundaki farkındalıklarına göre değişebilmektedir (Vandoninck vd., 2014). Öte yandan çocuklar artan internet ve mobil cihaz kullanımlarıyla birlikte başta siber zorbalık, internet bağımlılığı ve cinsel içerikli görsel ve ileteler görme gibi çeşitli risklerle karşılaşmaktadırlar (Livingstone vd., 2011; Özdemir vd., 2020; Tekin, 2020). Yaman vd., (2017) 21 okul rehber öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmada çocuklar arasında bağımlılığın ve siber zorbalık eylemlerinin yaygınlaştığını belirtmektedirler. Çetinkaya ve Sütçü (2016) 14-16 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirdikleri görüşmelerde, çevrimiçi etkinliklerin gündelik yaşamdaki iletişimini azalttığını, anlık mesajlaşma uygulamasından sürekli gönderilen mesajlarla rahatsız edildiğini belirtenler olmuştur. 7 Avrupa ülkesi 9-16 yaş aralığındaki çocukların mobil internet deneyimlerini araştırmak için 2014 yılında Net Children Go Mobile (NCGM) projesini gerçekleştirmişlerdir. Bu proje kapsamında yapılan görüşmelerde, çocuklar sahte uygulamalar nedeniyle kişisel bilgilerinin çalındığını, tanımadıkları kişilerden cinsel içerikli görüntüler aldıklarını ve çevrimiçi video izlerken uygunsuz içerikli reklamlarla karşılaştıklarını belirtirken; ebeveynler de çocuklarının mobil cihazlarla artan internet erişimleri ve kullanımları nedeniyle endişelendiklerini ve kurallar koyduklarını dile getirmişlerdir (Haddon & Vincent, 2014). Benzer şekilde Ofcom tarafından 2021 yılında Avrupa’nın çeşitli ülkelerinden ebeveynlerle gerçekleştirilen çalışmada her iki ebeveyn den birinin çocuklarının çevrimiçi etkinlikleriyle ilgili bilgi toplayan şirketlerden, kendilerine zarar vermeyi teşvik edebilecek içerik görmesinden, internette zorbalığa maruz kalmasından ve çevrimiçi ortamda ne kadar zaman geçirdiğinden ve uygunsuz kişilere kişisel bilgilerinin vermesinden endişe duydukları görülmektedir (Ofcom, 2021). Çocukların karşılaştıkları riskler nedeniyle fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel sorunlar yaşamaları ve bazı durumlarda telafisi mümkün olmayan zararlara uğramaları (İlhan & Aydın, 2019; Tekin, 2020; Price & Dalgleish, 2010) durumun ciddiyetini ortaya koymaktadır.

Çocukların gündelik yaşamlarının bir parçası hâline gelen mobil internetin sunduğu fırsatlarla birlikte getirdiği riskler düşünüldüğünde, çocukların bu teknoloji ile yaşadığı deneyimlerin ortaya konması, güvenli internet kullanıcıları olmaları için yapılması gerekenler hususunda yol gösterici olabilir (Aslan & Karakuş Yılmaz, 2017). Nitekim çocukların mobil internet kullanırken yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumların neler olduğu, üzerinde önemle durulması ve araştırılması gereken bir konudur (Lauricella, 2013; Yılmaz vd., 2015). Benzer şekilde EUKO-III projesi kapsamında 1500 çalışmanın

analiz edildiği kanıt veri tabanına göre, çalışmalarda mobil internet ve yeni gelişen teknolojilerin ihmal edilmesi, çocukların internette hangi etkinlikleri yaptıkları, hangi risklere karşı savunmasız oldukları ve bu risklere nasıl cevap verdiklerinin yeterince bilinmemesi alanyazındaki önemli eksikliklerdir (Ólafsson vd., 2014). Bu bağlamda, Amerika'da PEW Araştırma Merkezi Avrupa'da ise NCGM proje grubu çocukların mobil internet deneyimleri üzerine araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Türkiye'deki çalışmalarda ise çocukların mobil internet deneyimlerinin erişim ve kullanım, etkinlikler ve beceriler, riskler, risklerin zararları ve başa çıkma yolları boyutlarından bir veya birkaçının araştırıldığı görülmektedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2018; Demirel vd., 2012; Odabaşı vd., 2015). Çocukların mobil internet deneyimlerine yönelik büyük resmi görebilmek için ilgili boyutların tümünün ele alınması oldukça önemlidir. Nitekim çocukların internet/mobil internet deneyimlerini ortaya koymaya çalışan EUKO, Global Kids Online ve NCGM projelerinde bu boyutların tümünün ele alındığı görülmektedir (Mascheroni & Ólafsson, 2014; Ravalli & Paoloni, 2016; Smahel vd., 2020). Bununla birlikte Türkiye'de çocukların mobil internet deneyimlerini sosyal çevrenin gözünden ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada Yaman vd., (2017), çocuk-internet ilişkisindeki güncel durumun çeşitli paydaşların gözünden incelenmesinin ve yeni risklerin tanımlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocukların çevrelerinde güvenebilecekleri, onlara değer veren, onlarla ilgilenen kişilerin varlığı sosyal destek anlamına gelmektedir (Batıgün & Kılıç, 2011). Bu desteği çocuklara çevrimiçi ortamlarda sunan ebeveynleri, akranları, öğretmen ve okul yöneticileri sosyal çevre olarak nitelendirilmektedir (Livingstone vd., 2011). Çocukların mobil internet kullanımlarına ilişkin fikir alışverişinde buldukları, yardım istedikleri sosyal çevrelerinin onların deneyimleri hakkında objektif bilgi edinilebilecek kaynaklar olduğu düşünülmektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde çocukların internet/mobil internet deneyimlerinin bir veya birkaç boyutunu sosyal çevrelerinin perspektifinden sunan araştırmaların olduğu görülmektedir (Haddon & Vincent, 2015; İlhan & Aydın, 2019; Ofcom, 2021; Ölçer, 2019). Öte yandan küçük yaş gruplarındaki çocuklarda bilişsel gelişimin yetersizliği araştırmalarda veri toplama sürecinde soruları anlamalarını ve yanıtlamalarını olumsuz etkileyebilmektedir (Scott, 2008). Hatta çocuklar hassas konulardaki riskli davranışları içeren sorularda yanıtlarının ailesi ve öğretmenleri tarafından bilinebileceği endişesi nedeniyle yanıt vermek istemeyebilir ya da sosyal kabul edilebilir davranışları söyleme eğilimde olabilirler (Ogan vd., 2013; Scott, 2008). Bu durum, çocukların bir mülakat esnasında riskli davranışları içeren sorularda araştırmacılardan çekinmeleri nedeniyle de gerçekleşebilmektedir. Çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarda veri toplama sürecinde yaşanabilecek zorluklar göz önünde bulundurulduğunda sosyal çevre alternatif bir veri kaynağı olarak düşünülebilir.

Türkiye'nin de içinde bulunduğu 25 Avrupa ülkesinin yürüttüğü EU Kids Online (EUKO) projesinde çocukların internet deneyimlerini şekillendiren faktörlere ilişkin model Şekil-1'de sunulmuştur (Livingstone vd., 2011). Üniversitelerin iletişim, teknoloji ve medya ile ilgili bölümlerinde görev yapan 95 deneyimli araştırmacının geliştirdiği bu model; çocukların mobil internet deneyimlerinde ebeveynlerinin, akranlarının ve okullarının etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu model çocukların mobil internet deneyimlerini araştıran NCGM projesinin kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır (Mascheroni & Ólafsson, 2014).





Şekil 1. EU Kids Online Projesinde Geliştirilen Model

Şekil-1’de sunulan modeli temel alan bu çalışmanın Türkiye’de 9-16 yaş aralığındaki çocukların mobil internet deneyimlerini erişim, kullanım, etkinlikler, beceriler, risk durumları, risklerle başa çıkma boyutları ile ele alarak; ebeveynler, akranlar, öğretmenler ve okul yöneticileri gibi çocukların sosyal çevrelerindeki bireylerin gözünden nitel bulgularla detaylandırarak ortaya koyması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’deki çocukların mobil internet deneyimlerini sosyal çevrelerinin gözünden ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır:

Sosyal çevreye göre

1. Çocukların mobil internet erişimi ve kullanımları ne durumdadır?
2. Çocukların mobil cihaz ve internet kullanım becerileri ne durumdadır?
3. Çocukların mobil internet ile gerçekleştirdikleri etkinlikler nelerdir?
4. Çocukların mobil internette karşılaştıkları riskler nelerdir?
5. Çocukların karşılaştıkları risklerden etkilenmeleri ve risklerle başa çıkma durumları ne durumdadır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma tarama modelinin benimsendiği betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu kendi koşulları içinde var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2019). Ebeveynler, akranlar, öğretmenler ve okul yöneticileri çocukların mobil internet deneyimlerinde etkilendikleri ve destek aldıkları kişiler olması nedeniyle yaşanan bu durumun bir parçasıdır. Bu bağlamda ilgili durumun anlaşılabilmesi için farklı paydaşların bakış açılarının ele alınması sebebiyle tarama modeli tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışma 9-16 yaş grubundaki internet kullanıcısı olan çocukların sosyal çevrelerinde yer alan ebeveynler, akranlar, öğretmenler ve okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılan durumla ilgili evrene genelleme yapmaktan ziyade farklı durumları çalışma grubuna dahil etmek suretiyle ele alınan duruma daha geniş bir

çerçeveden bakılmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda, katılımcıların seçiminde çeşitliliği sağlamak amacıyla dikkate alınan boyutlar;

- Akranların farklı cinsiyet, okul düzeyinden seçilmesi,
- Ebeveynlerin farklı yaş, cinsiyet, meslek ve eğitim durumundan seçilmesi,
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin farklı cinsiyet, branş, mesleki yıl ve okul kademelerinden seçilmesi,
- Tüm katılımcı gruplarının 12 farklı şehirden seçilmesidir (Adana, Ankara, Elazığ, Eskişehir, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Samsun, Tekirdağ ve Trabzon).

Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların sayısal dağılımı Şekil 2’de, demografik bilgileri ise ek-1’de sunulmuştur.



Şekil 2. Katılımcıların Gruplara Göre Dağılımı

### Veri Toplama Aracı

Sosyal çevrenin gözünden çocukların mobil internet deneyimlerini derinlemesine inceleyebilmek için görüşmeler yapılmıştır. Çocukların ebeveynler, öğretmenler, okul yöneticileri ve akranlar ile farklı paylaşımları olması sebebiyle yapılacak görüşmeler için üç ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde hazırlanan görüşme formları öğretim teknolojileri alanında öğrenim gören 2 doktora öğrencisi tarafından kontrol edildikten sonra konu ile ilgili çalışmaları olan 2 alan uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Taslak görüşme formları hitap ettiği paydaş grubundan birer katılımcı ile pilot çalışma yapıldıktan sonra tekrar düzenlenerek uzman görüşüne sunulmuş ve son hâli verilmiştir.

Görüşme formlarının geliştirilme süreci birçok adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar için ilk olarak, görüşmelerde kullanılmak amacıyla araştırma soruları çerçevesinde bir taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan formlar 2 doktora öğrencisi tarafından anlaşılabilirliği, çalışmanın amacına uygunluğu gibi açılardan incelendikten sonra soru cümlelerinde düzenlemeler yapılarak uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerinde araştırmanın beceri ve risk boyutunda daha derinlemesine bilgi sağlanması

amacıyla iki yeni soru eklenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu kapsamda risk boyutuyla ilgili eklenen sorulardan biri akran görüşme formunda şu şekildedir: “Arkadaşlarınız bu olumsuz durumdan kurtulmak için neler yapar? Kimlerden yardım isterler?” Benzer şekilde, ebeveyn ve okul yöneticisi-öğretmen görüşme formlarına eklenen soru şu şekildedir: “Öğrencilerin/çocuğunuzun mobil İnternet kullanımı ile ortaya çıkan yeni risklerin olduğunu düşünüyor musunuz? Yaşadıysa ya da düşünüyorsanız bu riskler nelerdir?” Ayrıca erişim ve kullanım sorusunun sondaj sorularla detaylandırılması önerilmiştir. Ebeveyn ve okul yöneticisi-öğretmen görüşme formlarında ilgili soru şu şekildedir: “Öğrencilerin/çocuğunuzun İnternet kullanımına şahit oluyor musunuz? Oluyorsanız ne kadar İnternet kullanıyor?” Bu soruya yönelik eklenen sondaj soruları şunlardır: “Genellikle hangi mekânlardan İnternet bağlanmaktadırlar, İnternet’i ne sıklıkta kullanmaktadırlar, İnternet’e bağlanırken hangi cihazları kullanmaktadırlar?” Bu doğrultuda, erişim ve kullanım sorusuna yönelik üç sondaj soru; beceri ve risk boyutlarına birer soru eklenmiştir. Uzman görüşleri sonrası düzenlenen görüşme formuna yönelik gerçekleştirilen pilot çalışmada beceri boyutu ile ilgili soruya yeterince cevap alınamamıştır. Bu duruma yönelik uzmanlar ile yapılan görüşme neticesinde beceri ile ilgili iki sorunun daha anlaşılır olması için ilgili becerilerin maddeler hâlinde sunulduğu kontrol listesi şeklinde düzenlemesi uygun görülmüştür. Bu sorulardan biri akranların görüşme formunda şu şekildedir: “Arkadaşlarınız akıllı telefon, tablet gibi mobil cihazların şu özelliklerinden hangilerini kullanmaktadırlar? (Kablosuz ağa bağlanma, uygulama indirme, fotoğraf çekip sosyal ağlarda paylaşma, ekran kilidi koyma, coğrafi konum kaydetme)” Bu doğrultuda yapılan düzenlemeler sonrasında görüşme formlarına son hâli verilmiştir.

## **Uygulama**

Görüşmeler için katılımcılara, çalışma hakkında bilgi verildikten sonra çalışmaya katkı sunma noktasında gönüllüğü sorulmuştur. Çalışmaya katkı sunmak isteyen katılımcılarla uygun zaman ve mekânda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları her katılımcıya aynı sırayla sorulmuştur. Katılımcıların sorularda anlamadıkları hususlar yönlendirici olmayacak şekilde kendilerine açıklanmıştır. Katılımcılar soruları yanıtlarken konu dışına çıkması durumunda ise ilgili soru tekrar sorularak katılımcının görüşü alınmaya çalışılmıştır. Görüşmelerde veri kaybını önlemek ve zamandan tasarruf etmek amacıyla katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Araştırmacılar bu prosedürleri takip ederek 84 katılımcı ile görüşmelerini 2015 yılında 1 Nisan – 5 Haziran tarihleri arasında tamamlamışlardır.

## **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Bu çalışma sosyal çevredeki paydaşlarla görüşmeler yapılarak yürütülen nitel bir araştırma olması sebebiyle geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için Lincoln ve Guba (1985)’nin belirttiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejileri benimsenmiştir (Akt: Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalar Şekil 3’te özetlenmiştir.



Şekil 3. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlamaya Yönelik Yapılanlar

Çalışmanın güvenirlğini sağlamaya yönelik tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejilerinin kullanılmasına ek olarak Miles ve Huberman (1994)'ın güvenirlilik formülü hesaplaması yapılmıştır. Bu bağlamda, iki araştırmacı tarafından görüşme verileri kodlanmış ve kodlamalar arasındaki tutarlığa yönelik güvenirlilik skoru %88 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik skorunun %70 ve üzeri çıkması araştırma bulgularının güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994).

### Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın veri toplama süreci 2020 yılından önce gerçekleştirildiği için Etik Kurul izin belgesi alınmamıştır.

## Verilerin Analizi

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler esnasında yapılan ses kayıtları araştırmacılar tarafından yazılı hâle getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde QSR NVivo 10 programı kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci araştırma sorusuna yönelik görüşme formlarında yer alan beceri ile ilgili iki soru maddeler hâlinde düzenlendiği için betimsel analiz, diğer sorular ise içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanırken içerik analizi verileri tanımlama, belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirerek okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenmesini sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Analiz sonunda ortaya çıkan bulgular, araştırma soruları çerçevesinde sosyal çevredeki paydaşlara göre gruplandırılarak tablo hâline getirilmiştir. Bununla birlikte elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Alıntılarda katılımcıların gerçek isimleri yerine araştırmacılar tarafından verilen kod isimleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde içerik analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırma soruları çerçevesinde alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

### Çocukların Mobil İnternet Erişim ve Kullanımları

Sosyal çevrenin gözünden çocukların mobil internet erişim ve kullanım durumları: internet kullanım yeri, kullanım sıklığı ve kullanılan cihazlar başlıkları altında incelenmiştir. İlgili analiz sonuçları Tablo 1’te sunulmuştur.

Tablo 1.

*Sosyal Çevreye Göre Çocukların İnternet Erişimi ve Kullanımı*

	Ebeveynler	Öğretmenler	Okul Yöneticileri	Akranlar	Toplam
<b>İnternet Erişimi Sağladıkları Mekânlar</b>					
Evde	25	3	-	23	51
Okulda (sınıf/bilgisayar laboratuvarı)	-	12	9	1	22
Okulda (mobil cihazlarla)	-	3	5	7	15
Dışarıda	-	1	-	9	10
İnternet kafede	-	-	2	6	8
<b>İnternet Kullanım Sıklığı</b>					
Günde birçok kez	15	14	5	11	45
Günlük veya hemen hemen her gün	4	1	-	8	13
En azından haftada bir	5	-	-	5	10
<b>İnternet Erişiminde Kullanılan Cihazlar</b>					
Akıllı telefon	18	17	9	22	66
Bilgisayar (masaüstü, dizüstü)	11	3	-	8	22
Tablet	2	2	3	14	21

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal çevrenin çoğunluğu çocukların evlerinden internete erişim sağladığını, bir kısmı ise internet kafelerden erişim sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuda bir akranın (K71) görüşü “Arkadaşlarım çoğunlukla kendi evlerinden internete bağlanıyorlar. Bazı arkadaşlarımın da evinde internet olmadığı için internet kafeye gidiyorlar.” şeklindedir. Bir okul yöneticisi (K28) ise “Öğrenciler teneffüslerde bilgisayar laboratuvarında internet kullanıyorlar. Ayrıca telefon kullanımı serbest olduğu için kendi mobil internet paketleriyle internet kullanabiliyorlar.” diyerek çocukların okulda internete erişim sağladıklarını dile getirmiştir. Bununla birlikte paydaş gruplarındaki çoğu katılımcı çocukların günde birçok kez çevrimiçi olduğunu ve internete erişim sağlamak için de akıllı telefonları kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda bir akranın (K64) görüşü “Arkadaşlarım genellikle akıllı telefonlarından internete bağlanıyorlar ve günde 4-5 saatini internette geçiriyorlar.” iken bir ebeveynin (K17) görüşü ise şöyledir “Kızım akıllı telefonundan internet kullanıyor. Dolayısıyla 7/24 kullanıyor diyebilirim.” Benzer şekilde bir öğretmen (K55) çocukların internet kullanımına ilişkin gözlemini şu şekilde ifade etmiştir: “Okulda hem derslerde hem ders aralarında akıllı telefonları ile sıklıkla internet kullandıklarını görüyorum.”

### Çocukların Mobil Cihaz ve İnternet Kullanım Becerileri

Sosyal çevrenin gözünden çocukların mobil cihaz ve internet kullanım becerilerine yönelik analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

#### *Sosyal Çevreye Göre Çocukların Mobil Cihaz ve İnternet Kullanım Becerileri*

	Ebeveynler	Öğretmenler	Okul Yöneticileri	Akranlar	Toplam
Kablosuz ağa bağlanma	18	11	7	23	59
Uygulama indirme	12	8	3	24	47
Fotoğraf çekip sosyal ağlarda paylaşma	2	7	7	23	39
Forum, blog ve web sitelerine yorum yazma	3	3	4	22	32
Ekran kilidi koyma	1	1	1	23	26
Haber almak istemediği kişileri engelleme/silme	3	-	-	19	22
Sosyal ağlarda kişisel ayarları değişme	-	1	-	20	21
Ziyaretçi geçmişini silme	-	-	-	19	19
Coğrafi konumu kaydetme	-	1	-	14	15
Bilginin doğruluğunu kıyaslama	-	-	-	14	14
Uygulama reklamlarını bloke etme	-	-	-	9	9
İstenmeyen içerikleri filtreleme	-	-	-	8	8
Farklı uygulamaları güvenlik yönünden kıyaslama	-	-	-	4	4

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal çevreye göre çocukların öne çıkan becerilerinin kablosuz ağa bağlanma, uygulama indirme, fotoğraf çekip sosyal ağlarda paylaşma olduğu görülmüştür. Bir okul yöneticisinin (K38) bu konudaki görüşü “Çocuklar Facebook ve Twitter üzerinden birbirleriyle fotoğraf paylaşıyorlar.” iken öğretmenin (K25) görüşü ise şöyledir: “Çocuklar Apple veya Google mağazalarından oyunlar ve programlar indiriyorlar.” Benzer şekilde bir ebeveyn (K11) çocuğunun kablosuz ağa bağlanabildiğini şu şekilde belirtmiştir: “Akıllı telefonundan internete Wifi bağlantısı ile bağlanabiliyor.” Bir akran da (K69) “Arkadaşlarım tabletlere ekran kilidi koyabiliyorlar, uygulama indirip oyun oynayabiliyorlar hatta benden daha çok şey biliyorlar.

Facebookları var, fotoğraf çekip paylaşıyorlar.” diyerek arkadaşlarının mobil cihaz ve internet kullanımına yönelik birçok beceriye sahip olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte akranlar çocukların ziyaretçi geçmişini silme, bilginin doğruluğunu kıyaslama gibi güvenli internet kullanımını becerilerine de sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu becerilere ilişkin sosyal çevredeki paydaşların farklı görüşleri de ortaya çıkmıştır. Bu görüşlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Sosyal Çevreye Göre Çocukların Mobil Cihaz ve İnternet Kullanımına İlişkin Eksiklikleri*

	Ebeveynler	Öğretmenler	Okul Yöneticileri	Akranlar	Toplam
İstenmeyen içerikleri <i>engelleme</i>	2	3	3	13	21
Farklı uygulamaları güvenlik yönünden <i>kıyaslayamama</i>	-	1	-	19	20
Uygulama reklamlarını bloke <i>edememe</i>	2	2	2	12	18
Bilginin doğruluğunu <i>kıyaslayamama</i>	-	2	1	10	13
Ziyaret geçmişini <i>silememe</i>	1	-	-	5	6
Haber almak istemediği kişileri <i>engelleymeme</i>	-	-	-	4	4

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal çevrenin dile getirdiği beceri eksikliğinin sadece güvenli internet kullanımına yönelik beceriler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir okul yöneticisinin (K38) görüşü “İnternetteki bilginin nereden geldiği ve doğruluğu ile ilgili hiçbir endişeleri yok. Ödev verdiğinizde veya bir şey aradıklarında arama motorunda karşılıklarına çıkan ilk siteyi doğru kabul ediyorlar.” iken bir akranın (K75) görüşü ise “Arkadaşlarım Google’ın mağazasından uygulamalar indirirken genellikle izinlerine bakmazlar ve uygulamaları güvenlik yönünden kıyaslamazlar.” şeklindedir. Bir öğretmen de (K20) “Uygunsuz içerikler veya reklamlarla karşılaştıklarında ne yapacaklarını bilemeyip bizlerden yardım istiyorlar.” diyerek çocukların uygunsuz içerikleri engelleme noktasındaki eksikliklerini dile getirmiştir.

### **Çocukların Mobil İnternette Gerçekleştirdikleri Etkinlikler**

Sosyal çevrenin gözünden çocukların mobil internet ile gerçekleştirdikleri etkinliklere yönelik analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Sosyal Çevreye Göre Çocukların Mobil İnternet ile Gerçekleştirdikleri Etkinlikler*

	Ebeveynler	Öğretmenler	Okul Yöneticileri	Akranlar	Toplam
Sosyal ağları kullanma	14	15	9	20	58
İnternette oyun oynama	17	14	6	21	58
Okul işleri için interneti kullanma	3	10	3	10	26
Çevrimiçi film izleme/ müzik dinleme	6	1	1	15	23
Anlık mesajlaşma	4	1	2	12	19
İnternete fotoğraf/video yükleme	-	1	2	1	4
İnternette sohbet etme	-	2	-	1	3
Konum bildirecek uygulamalar kullanma	-	1	-	1	2

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal çevreye göre çocukların mobil interneti daha çok sosyal ağlara bağlanmak ve oyun oynamak için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir ebeveynin (K1) görüşü “Çocuğum akıllı telefonundan zamanının çoğunu oyun oynayarak ya da bir oyunun nasıl oynandığını anlatan videoları izleyerek geçiriyor.” iken bir okul yöneticisi de (K3) “Öğrenciler vaktinin büyük bir bölümünü oyunlarda, sosyal ağlarda, anlık iletişim kanallarıyla harcıyorlar.” demiştir. Bununla birlikte, çocukların mobil interneti okul işleri için kullanımının geri planda kaldığı görülmüştür. Bu durumu bir akran (K79) “Arkadaşlarım akıllı telefon ve tabletleri ders çalışmak ve ödev araştırmaktan ziyade oyun oynamak için kullanıyorlar.” şeklinde ifade ederken bir öğretmen de (K39) “Çocukların büyük bir kısmı interneti oyun oynamak ve sosyal ağlara girmek için kullanıyorlar. Araştırma veya ödev yapmak için kullanmaları oldukça azdır.” şeklinde dile getirmiştir.

### **Çocukların Mobil İnternette Karşılaştıkları Riskler**

Sosyal çevrenin gözünden çocukların mobil internette etkinlikler gerçekleştirirken karşılaştıkları riskler ve risk durumlarının yarattığı zararlara ilişkin analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.



Tablo 5.

*Sosyal Çevreye Göre Çocukların Karşılaştıkları Mobil İnternet Riskleri*

	Ebeveynler	Öğretmenler	Okul Yöneticileri	Akranlar	Toplam	
Riskler	İstenmeyen içeriklerin ekrana gelmesi	4	3	2	8	17
	İnternet bağımlılığı	5	5	-	1	11
	Tanımadığı kişilerle iletişime geçme	-	3	-	8	11
	İzinsiz fotoğraf çekip paylaşma	-	4	3	2	9
	Mobil cihaz bağımlılığı	5	2	1	-	8
	Filtrelemenin yetersizliği	1	2	2	-	5
	Oyun bağımlılığı	4	1	-	-	5
	Sınavlarda kopya çekme	-	2	1	-	3
	Sosyal ağların kötüye kullanımı	-	2	1	-	3
	Şiddet içerikli oyunlar oynamaları	-	2	1	-	3
	Derslerin takibini güçleştirilmesi	-	-	2	-	2
	Kişisel bilgilerin paylaşımını kolaylaştırması	-	2	-	-	2
	Gayri ahlaki iletişimde bulunma	-	-	2	-	2
	Video kaydı ile tehdit etme	-	-	1	-	1
Zararlar	Çocukların kontrolünün güçleşmesi	12	12	4	-	28
	Zaman kaybına sebep olması	5	4	4	-	13
	Asosyalleşmeye sebep olması	4	5	2	-	11
	Düşünme yeteneğini köreltmesi	-	4	2	-	6
	Ders başarısını düşürmesi	4	1	1	-	6
	Okul işlerini aksatmaya sebep olması	-	2	2	-	4
	Okul aidiyetinin zedelenmesi	-	1	1	1	3
	Dikkat dağınıklığına sebep olması	2	-	1	-	3
Risklerle karşılaşma potansiyelini artırması	-	3	-	-	3	

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal çevreye göre çocukların karşılaştıkları riskler arasında ilk sıralarda istenmeyen içeriklerin ekrana gelmesi, tanımadığı kişilerle iletişime geçme ve internet bağımlılığının yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir ebeveynin (K21) görüşü şöyledir: “Mobil cihazlardaki uygulamalarda ya da internet sayfalarında bazen çocuklarımın karşılarına uygunsuz içerikler ve reklamlar çıkıyor.” Çocukların çevrimiçi ortamlardan tanımadığı kişilerle iletişime geçmesini çoğunlukla akranların belirttiği görülmüştür. Bu riskle karşılaşan çocukların yaşadıkları sorunları bir akran (K67) şu şekilde dile getirmiştir: “Sosyal medyada özellikle bizim yaş grubumuzda tanımadığı kişiler tarafından rahatsız edilen çok fazla kişi var. Bunun yanı sıra vakit geçirmek için internete giren, arkadaş bulmak için uğraşan, bulan, hatta gidip yüz yüze buluşan, buluştuktan sonra sıkıntı yaşayan, tehdit edilen, üzülen arkadaşlarım var.” Bununla birlikte, bir öğretmen (K55) “İnternet bağımlılığı mobil internetle birlikte bilgisayardakinden farklı bir hâl aldı. Artık çocuklar sürekli internetteler ve cep telefonlarını yanlarına alamadan hiçbir yere gitmiyorlar.” diyerek mobil internetin internet bağımlılığını tetiklediğini dile getirmiştir.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve akranlar mobil cihazlarla fotoğraf çekip paylaşmanın çocuklar arasında yeni bir risk ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Bu riskin okullarda yaşanması nedeniyle ebeveynlerin bu durumun farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda bir okul yöneticisinin (K13) görüşü şöyledir: “Bazı öğrenciler öğretmen arkadaşlarımızın uygunsuz hâldeyken fotoğraflarını çekip paylaşmaları gibi sorunlarla karşılaştık.” Benzer şekilde bir öğretmen de (K55) izinsiz fotoğraf çekilmesi sonucu bir öğrencisinin yaşadıklarını “Geçenlerde bir öğrenci bir kız öğrencinin fotoğrafını çekip Facebook’tan paylaşmış. Kız öğrencimiz ve ailesi çok zor durumda kaldılar ve sonunda okulu değiştirdiler. Buna benzer şeylerin giderek artacağını düşünüyorum.” şeklinde dile getirmiştir. Karşılaşılan bu riskin mağdur olan çocuğun okulunu değişmesine sebep olacak kadar ciddi zararları olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticilerine göre çocukların mobil internet ile kontrolünün güçleşmesi ve artan internet kullanımları nedeniyle zamanlarını boşa harcamaları ve asosyalleşmeleri mobil internet kullanımının öne çıkan zararlarıdır. Bu konuda bir okul yöneticisinin (K18) görüşü şöyledir: “Öğrencilerin gün boyu Facebook, Twitter ve Instagram gibi sosyal ağlarda iletişimde ve paylaşımında bulunması vakitlerini gereksiz yere harcamalarına sebep oluyor.” Benzer şekilde bir ebeveyn de (K27) “İnternet çocukları asosyalleştiriyor yani çocuklar arkadaşlarından ziyade telefonuyla saatlerce oyun oynayarak mutlu olabiliyor. Çocuğum insanlarla konuşmak veya dışarı çıkmak istemiyor yani o noktada sıkıntılar yaşıyoruz.” demiştir. Bunun yanında akranlar çocukların karşılaştıkları mobil internet risklerini dile getirirken bu risklerin yarattığı herhangi bir zarardan bahsetmemişlerdir.

### **Çocukların İnternet Risklerinden Etkilenmeleri ve Risklerle Başa Çıkma Stratejileri**

Çocukların internette karşılaştıkları risklerinden nasıl etkilendikleri ve bu risklerle başa çıkmak için neler yaptıklarına ilişkin sosyal çevre ile yapılan görüşmelerin analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Sosyal Çevreye Göre Çocukların Risklerden Etkilenmesi ve Başa Çıkma Stratejileri*

	Ebeveynler	Öğretmenler	Okul Yöneticileri	Akranlar	Toplam
<b>Karşılaşılan İnternet Risklerinin Etkisi</b>					
Üzücü/ kırıcı kişilerle karşılaşma sonucu üzülmek	1	-	-	6	7
Ahlaka aykırı görseller ve reklamlardan rahatsız olma	2	-	2	2	6
Karşılaşılan risklerden dolayı kendini suçlu hissetme	-	1	-	1	2
<b>Risklerle Başa Çıkma Stratejileri</b>					
Sorunu kendisi çözmeye çalışır	-	-	-	14	14
Tanımadığı kişilerle iletişimi engelleme	1	-	-	6	7
Ahlaka aykırı görsellerin olduğu sayfayı kapama	2	-	-	1	3
Bir süreliğine internet kullanmayı bırakma	2	-	-	1	3
Uygulama reklamlarını engellemek için internet bağlantısını kesme	-	-	-	3	3
Sosyal ağlardaki hesabımı dondurma	-	-	-	2	2
Gizlilik/kişisel ayarlarımı değiştirme	1	-	-	-	1
<b>Risklere Yönelik Yardım İsteme</b>					
Ebeveynlerden	5	-	1	10	16
Akranlardan	-	1	-	10	11
Öğretmenlerden	-	4	2	4	10
Abi ya da ablasından	-	-	-	6	6
Başka birinden	-	-	-	5	5
Okul yöneticisinden	-	1	2	-	3

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal çevre çocukların ahlaka aykırı görsellerle veya üzücü/kırıcı kişilerle karşılaştıklarında rahatsız oldukları ve üzüldüklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bir ebeveyn (K12) “Mesajlaşma sitelerinin birinde kızım konuştuğu bir yetişkinin ahlaka aykırı gösterimi sonucunda çok üzülmüştü ve bayağı etkilenmişti. Bu durumu ilk bize anlattı, ona gerekli yardımda bulunduk. Ama uzun bir süre internete girmedi.” diyerek kızının karşılaştığı riskin sebep olduğu zararı belirtmiştir. Bir öğretmen (K20) ise karşılaştığı risk nedeniyle öğrencisinin kendisini suçladığını şu şekilde dile getirmiştir: “Öğrenciler uygunsuz içerikli sitelerle karşılaştıklarında rahatsız olurlar. Hatta bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kendilerini suçlu olarak görüyorlar.” Çocukların karşılaştıkları riskler ile başa çıkmak için farklı stratejiler kullandıkları görülmüştür. Bir akranın (K80) bu konudaki görüşü “Arkadaşımdan tanımadığı kişilerden mesaj alanlar oldu. Bu hoş bir durum olmadığı için arkadaşlarım genellikle onları engelliyorlar.” şeklindedir. Sosyal çevreye göre çocukların karşılaştıkları riskler nedeniyle yardım istedikleri kişiler arasında ebeveynlerin ve akranların öne çıktığı görülmüştür. Bir ebeveyn (K56) kızının sosyal medyada karşılaştığı riskle başa çıkmasını şu şekilde dile getirmiştir: “Facebook ile ilgili sıkıntılarımız vardı. Orada da güvenlik ayarlarını öğrendikten sonra problem çözüldü. Artık tanımadığı kişiler kızımı rahatsız edemiyor.” Ancak bir akran (K62) “Çevremdekiler internette bir riskle

karşılaştıklarında bu sorunu genellikle kendileri çözmeye çalışır ya da arkadaşlarından yardım alırlar. Ailelerine giden çok azdır.” diyerek çocukların ebeveynlerinden pek yardım istemediklerini ifade etmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Türkiye’deki çocukların mobil internet deneyimlerini sosyal çevrenin gözünden ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma 12 ilden seçilen ebeveyn, öğretmen, okul yöneticisi ve akranlardan oluşan toplam 84 katılımcı ile sınırlıdır.

Çocukların mobil internet deneyimlerini ortaya koymak için öncelikle internete erişim sağladıkları mekân ve cihazlara bakılmıştır. Bu bağlamda sosyal çevrenin çoğunluğu, çocukların internet erişimlerini evlerinden sağladıklarını belirtmişlerdir. Tokel vd., (2013) ebeveynlerle gerçekleştirdikleri çalışmada da ebeveynlerin çocuklarının en fazla evden internet erişim sağladıklarını belirtmişlerdir. Sosyal çevrenin çocukların internet erişimine yönelik en az dile getirdikleri mekân ise internet kafeleridir. Son yıllarda evlerdeki internet erişiminin artmasıyla birlikte internet kafelerin çocuklar arasında giderek daha az tercih edildiği görülmektedir (Kop & Yiğit, 2017; Odabaşı vd., 2015; Ravalli & Paoloni, 2016). Topan vd., (2020) 328 ilkokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada her üç çocuktan ikisinin (%67,7) internet kafeye hiç gitmediği ortaya çıkmıştır. Bu değişimde çocukların internet erişimlerini daha çok evlerinden sağlaması, mobil cihazların çeşitlenmesi ve çocuklar arasında yaygınlaşmasının etkisi olduğu söylenebilir.

Sosyal çevrenin gözünden çocukların çevrimiçi olmak amacıyla en fazla akıllı telefonları tercih ettikleri ve günde birçok kez çevrimiçi oldukları ortaya çıkmıştır. Hem dünyada hem de Türkiye’de internet erişimi hususunda masaüstü ve dizüstü bilgisayarlara olan ilginin azaldığı ve bu ilginin mobil cihazlara özellikle de akıllı telefonlara kaydığı görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020; We Are Social, 2021). Akıllı telefonlar genişbant internet erişimi, yüksek çözünürlüklü ekranı, gelişmiş kamera teknolojisi, coğrafi konum kaydetme gibi gelişmiş özelliklere sahiptir. Bu nedenle, akıllı telefonların toplumun her kesiminde olduğu gibi çocuklar arasında da internet erişimi noktasında ilk sırada yer alması şaşırtıcı bir durum değildir. Ancak çocukların akıllı telefon sahibi olmak için ebeveynlerine yaptıkları baskıların başka nedenleri de olduğu görülmektedir. Haddon ve Vincent (2014) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerden birisi sınıf arkadaşlarının tamamında olduğu için kızının tablet istediğini, bir diğer ebeveyn ise çocuğunun arkadaş grubundan çıkarılmaması için tablet aldığını belirtirken bir öğretmende en iyi akıllı telefona ve kıyafetlere sahip olan çocuğun otomatik olarak sınıfın ve grubun lideri olduğunu dile getirmiştir. Türkiye’deki çocukların akıllı telefon ve tablet gibi mobil cihazlara sahip olma nedenlerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumu ele alan ve derinlemesine inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Sosyal çevre; çocukların uygulama indirme, kablosuz ağlara bağlanma, ekran kilidi koyma, fotoğraf çekip sosyal ağlarda paylaşma gibi mobil cihaz kullanma, sosyal ağlarda kişisel ayarlarını değiştirme, ziyaret ettikleri web sitelerinin kaydını silme ve forum, blog ve web sitelerine yorum yazma gibi temel internet kullanma becerilerine sahip olduğunu ifade etmiştir. Farklı ülkelerde benzer yaş gruplarıyla gerçekleştirilen çalışmalarda da çocukların mobil cihaz ve internet kullanmaya yönelik bu becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir (Madden vd., 2013; Mascheroni & Ólafsson, 2014; Smahel vd., 2020). Çocukların mobil cihaz ve internet kullanmaya yönelik becerilere sahip olması bu teknolojilere olan ilgileriyle açıklanabilir. Karahisar (2014) tarafından 8.sınıfta öğrenim gören 150 çocukla gerçekleştirilen çalışmada çocukların büyük bir kısmının

bilgisayar ve internet kullanma becerilerini kendi kendilerine öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında Prensky (2001)'nin dijital yerliler olarak adlandırdığı bugünün çocuklarının teknoloji temelli bir dünyada doğmaları ve çok erken yaşlarda mobil cihazlar ve internet ile tanışmalarının bu becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

Sosyal çevre çocukların istenmeyen içerikleri engelleme, uygulamalardaki reklamları bloke etme, bilginin doğruluğunu ve farklı uygulamaları kıyaslama gibi güvenli internet kullanmaya yönelik becerilerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Karahisar (2014) çocukların %40,7'sinin internetten edindikleri bilgilerin doğru olduğuna inandıklarını, Kaşıkçı vd., (2014) ise çocukların sadece %30,1'nin istenmeyen içerikleri engelleyebildiğini tespit etmişlerdir. Yasakçı ve Özdal (2019) tarafından 5.sınıfta öğrenim gören 103 çocukla gerçekleştirilen çalışmada ise çocukların büyük bir kısmının internette yer alan bilgilerin hangilerinin doğru, hangilerinin yanlış olduğuna karar veremedikleri; internette araştırma yaparken ortaya çıkan uygunsuz reklamlardan rahatsız oldukları ve bunları nasıl engelleyebileceklerini bilmedikleri görülmektedir. Çocukların günden güne mobil internet kullanımları artarken bu becerilerinin yetersiz olması endişe verici bir durumdur. Hatta yapılan görüşmelerde ebeveyn, öğretmen, okul yöneticilerinin büyük bir kısmının çocukların becerilerindeki yetersizliğin farkında olmadıkları ve yapılan çalışmalarda da Türkiye'deki ebeveynler ile öğretmenlerin çocukları yönlendirebilecek düzeyde internet becerisine sahip olmadığı görülmektedir (Arslan vd., 2012; Çoklar vd., 2016). Bu durum, sosyal çevrenin çocuklara güvenli internet kullanmaları noktasında yeterli desteği sunabilme ihtimalini azaltmaktadır. Bu nedenle Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo ve Televizyon Üst Kurulu gibi kurumların iş birliği ile çocukların yanı sıra sosyal çevredeki paydaşların da güvenli internet kullanma becerilerini artırmaya yönelik kamu spotları, seminerler ve kurslar düzenlenebilir. Gerçekleştirilen etkinliklerin belirli bir program içerisinde yapılması ve düzenli olarak değerlendirilerek geri bildirim verilmesi oldukça önemlidir. Böylece etkinliklerden elde edilen çıktılar somut bir şekilde ortaya konulabilir.

Ebeveynler ve akranlar çocukların mobil internette daha çok oyun oynadığını, öğretmenler ve okul yöneticileri ise sosyal ağları kullandığını belirtmişlerdir. Sosyal çevrenin gözünde çocukların mobil interneti ödev ve araştırma yapmak için kullanımlarının ikinci planda kaldığı görülmüştür. Alanyazında Türkiye'deki çocukların çevrimiçi olduklarında eğlence ve iletişim amaçlı etkinlikleri daha fazla gerçekleştirdiği (Soyöz-Semerci & Balcı, 2020; Tekin, 2020) ve benzer yönelimlerin Amerika ve Avrupa'daki çocuklarda da (Schaeffer, 2019; Smahel vd., 2020) olduğuna görülmektedir. Mobil cihazların çocuklara internet erişiminde hareketlilik ve özerklik kazandırması istedikleri çevrimiçi etkinlikleri gerçekleştirme özgürlüğü sunmaktadır (Chaudron, 2015; Park, 2014). Bu özgürlüğün çocuklar arasında eğlence ve iletişim amaçlı etkinliklerin ön plana çıkmasında etkisi olduğu söylenebilir. Nitekim hem Avrupa hem de Amerika'daki çocukların mobil cihazlar ile en fazla video klip izlediği ve sosyal ağları kullandığı görülmüştür (Mascheroni & Ólafsson, 2014; Ofcom, 2021; Rideout & Robb, 2019). Çoklar vd., (2016) yaptıkları çalışmada, bir öğretmen çocukların vakitlerinin çoğunu sosyal ağlarda geçirdikleri için ders çalışmaya vakit ayıramadıklarını dile getirmiştir. Bu doğrultuda çocukların akıllı telefon ve tabletlere yönelik oyun oynama ve eğlenme gibi algılarının geliştiği düşünülmektedir. Hâlbuki mobil cihazlar oyun ve eğlencenin ötesinde bireylere öğrenme, kendini keşfetme ve geliştirme gibi birçok fırsat sunmaktadır (Yücelyiğit & Aral, 2020; Vincent, 2015). Bu bağlamda okullarda çocuklara mobil interneti eğitim amaçlı kullanmaya özendirilen ders içi ve ders dışı etkinlikler düzenlenebilir. Sosyal çevrenin de çocuklara bu konuda rehberlik edebilmesi için

seminerler verilebilir. Ayrıca eğitsel amaçlı kullanılacak birçok mobil uygulama mevcuttur. Bu uygulamaların büyük bir kısmı ücretli olmakla birlikte ücretsiz olanları da vardır. Bazı eğitsel uygulamalarda günlük belirli bir kullanım sınırı ve çocukların rahat bir şekilde kullanımını sağlayacak yönergeler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların uygulamayı kullanım durumları ve bilişsel gelişimlerini gösteren raporları görüntülenebilmektedir.

Sosyal çevrenin gözünden çocukların mobil internet kullanımlarında istenmeyen içeriklerin ekrana gelmesi, tanımadığı kişilerle iletişime geçme ve internet bağımlılığı riskleri ile daha fazla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Alanyazında öğretmen ve ebeveynler ile yapılan çalışmalarda da çocukların çevrimiçi olduklarında istenmeyen içeriklerle karşılaşması ve internet bağımlılığı risklerinin öne çıktığı görülmektedir (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2018; İlhan & Aydın, 2019). Yaman vd., (2017) tarafından okul rehber öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde özellikle çevrimiçi oyun bağımlılığının çocukları çok etkilediği öyle ki bu oyunlar yüzünden uzun süre okula devam etmeyen öğrencilerin olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra Mishna vd., (2009) 11-13 yaş aralığında çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada, çocuklar tanımadığı kişilerle sohbet ederken bir süre sonra bu kişilerin kendilerinden web kameralarını açmalarını istediklerini, aksi takdirde sırlarını ifşa etmekle tehdit ettiklerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, Aksoy (2019) çalışmasında bir ebeveyn kızının Instagram kullanırken tanımadığı bir kişinin mesaj atarak yaşını, nereden oturduğunu sorduğunu, uygunsuz fotoğraflarını atmasını istediğini ve kızının yapmayacağını söylemesi üzerine tehdit ettiğini ifade etmiştir. Çocukların karşılaştıkları risklerin yanı sıra risklerin yarattığı zararlar da ele alınması gereken önemli bir konudur. Bu bağlamda ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticilerine göre çocukların kontrolünün güçleşmesi, artan internet kullanımları nedeniyle zamanlarını boşa harcamaları ve asosyalleşmeleri mobil internet risklerinin öne çıkan zararlarıdır.

Son yıllarda çocuklar arasında mobil cihazların yaygınlaşması ile yeni bir risk türü ortaya çıkmıştır. Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri, öğretmen ve akranlar çocukların mobil cihazlarla arkadaşlarının fotoğraflarını çekip izinsiz paylaştıklarını, bu riske maruz kalanların ise okul değiştirdiğini, adli mercilere başvurduklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında da çocuklar arasında bu riskle karşılaşan ve bu yüzden okul başarısı düşen, okul aidiyeti zedelenen öğrencilerin olduğu görülmektedir (Arslan vd., 2012; Yaman vd., 2017). Özetle, izinsiz fotoğraf paylaşımının çocuklar açısından ciddi sorunlar yaşatan ve yıkıcı etkisi olan bir risk türü olduğu söylenebilir. Vandoninck vd., (2014) yaptıkları görüşmelerde bir çocuk, kız kardeşinin bir sınıf arkadaşının çıplak fotoğrafını kendisine gösterdiğini ondan böyle bir şey beklemediğini ve kendisinin şok olduğunu dile getirmiştir. Çocukların dijital mahremiyet konusunda farkındalıkları artırılarak bu riskin çocuklar arasında yaygınlaşmasının önüne geçilmelidir. Bunu yapabilmek için çocuklara internette paylaştıkları bilgilere herkesin erişebileceği, bu kişiler arasında kötü niyetli insanların da olabileceği ve kendisinin ya da ailesinin bu durumdan zarar görebileceği kavratılmalıdır. Bu kapsamda, çocukların farkındalığını artıracak görseller ve kamu spotları yapılabilir ya da örnek olaylarında içerisinde yer aldığı günlük hayatla doğrudan ilişkilendirilen eğitimler verilebilir. Önemli olan yapılacak çalışmaların belirli bir plan ve program dahilinde düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve değerlendirmeler yapılarak yapılan faaliyete ilişkin geri bildirimler verilmesidir. Ayrıca çocukların mobil internette karşılaştıkları risklere yönelik çalışmaların en az iki yıllık aralıklarla tekrarlanması yeni risklerin tespit edilmesi, gerekli önleyici tedbirlerin alınması ve ilgili paydaşların bilgilendirilmesi açısından faydalı olabilir.

Sosyal çevrede özellikle akranların dile getirdiği çocukların internette karşılaştıkları riskleri kendilerinin çözmeye çalışması başa çıkma stratejileri arasında öne çıkmıştır. Ancak çocuklar karşılaştıkları internet risklerini bazen sahip oldukları internet becerileri ile çözemeyebilirler. Böyle durumlarda sosyal çevrelerinden yardım istemeleri de farklı bir başa çıkma stratejisidir (Livingstone vd., 2011). Bu bağlamda, sosyal çevre çocukların internet risklerine yönelik daha çok ebeveyn ve akranlarından yardım istediklerini belirtmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer nitelikte sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Aslan & Karakus Yılmaz, 2021; Ofcom, 2021; Smahel vd., 2020). Çocukların internet riskleri ile başa çıkabilmek için uzmanlar ya da öğretmenler yerine akranlarını veya ebeveynlerini tercih etmeleri, yaşadıkları sorunları yabancı biriyle ya da öğretmenleriyle paylaşmak istememelerinden kaynaklanabilir. Bu noktada kendilerine daha yakın gördükleri akranlarını veya ebeveynlerini tercih edebilirler. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının internet kullarımlarını sürekli takip etmeleri, olası riskleri ön görerek müdahale etmelerini sağlayabilir ve bu nedenle de çocukların yaşadıkları risklerden ilk olarak ebeveynleri haberdar olabilir. Çetinkaya ve Sütçü (2016) çocuklarla yaptıkları görüşmelerde ebeveynlerin çocukları yakından takip ettiği ve istenmeyen durumlarının önüne geçebilmek için genellikle kısıtlamalara gittiklerine ilişkin görüşler almıştır. Bu durum çocukların ebeveynlerinden yeterli desteği görememelerini ya da yanlış yönlendirilmelerini ve yaşadıkları internet riskleriyle başa çıkmakta zorlanmalarına neden olabilir. Çünkü internet riskleri ile başa çıkabilmek için belirli bir dijital okuryazarlık seviyesine, bilgi ve tecrübeye ihtiyaç vardır. Çocukların doğru bir şekilde yönlendirilmeleri ve yaşadıkları internet riskleriyle başa çıkabilmeleri için doğru bir kaynağa başvurmaları önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlerin çocuklar ile aralarındaki iletişimi güçlendirerek, önleyici tedbirler olarak ve internet riskleri ile ilgili var olan birikimini çocuklar ile paylaşarak çocukların bu konuda yardım alabileceği bir rolü üstlenmeleri gerekmektedir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birinci yazar %60 oranında, ikinci Yazar %40 oranında katkı sağlamıştır. Ayrıca çalışma X Üniversitesi tarafından BAP Projesi ile desteklenmiştir.

## KAYNAKLAR

- Aksoy, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin riskli internet davranışları ve güvenli internet kullanımı hakkında öğrenci ve ebeveyn görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Anderson, M., & Jiang, J. (2018). *Teens, social media and technology 2018*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Arslan, H., Çoklar, A. N., & Şahin, İ. (2012). Rehber Öğretmenlerin; internete yönelik tehberlik açısından yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(1), 241–250.
- Aslan, A., & Karakus Yılmaz, T. (2021). Changes in safer internet use of children in Turkey between 2010-2015 and impact of contextual issues. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17220/mojet.2021.9.1.238>
- Aslan, A., & Karakuş Yılmaz, T. (2017). Türkiye’de güvenli internet uygulamalarına yönelik uygulamalar. *Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi*, 53, 121-143.

- Batıgün, A. D., & Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2018). *2018 internetin bilinçli ve güvenli kullanımı saha çalışması raporu*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. <https://www.guvenliweb.org.tr/dosya/oZPyg.pdf>
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. (2020). *Türkiye elektronik haberleşme sektörü üç aylık pazar verileri raporu*. Ankara: Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu. <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/pazar-verileri/ceyrek-raporu-2020-4-ceyrek-26-03-21-kurum-disi.pdf>
- Chaudron, S. (2015) *Young children (0–8) and digital technology: a qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>
- Çetinkaya, L., & Sütçü, S. (2016). Çocukların gözüyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 79-116. <https://doi.org/10.17569/tojq.58102>
- Çoklar, A. N., Güven, C., & Işık, O. (2016, 6-8 Ekim). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin internet kullanımı konusunda rehberlik durumları* [Konferans sunumu]. 4. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.
- Demirel, M., Yörük, M., & Özkan, O. (2012). Çocuklar için güvenli İnternet: güvenli İnternet hizmeti ve ebeveyn görüşleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 54-68.
- Haddon, L., & Vincent, J. (eds.) (2014). *European children and their carers' understanding of use, risks and safety issues relating to convergent mobile media* (Report D4.1). The London School of Economics and Political. <http://eprints.lse.ac.uk/60147/>
- Haddon, L. ve Vincent, J. (2015). *UK children's experience of smartphones and tablets: perspectives from children, parents and teachers*. The London School of Economics and Political. <http://eprints.lse.ac.uk/62125/>
- İlhan, V., & Aydın, H. (2019). Okul topluluğu üyelerinin internet ve mobil iletişim teknolojileri ile etkileşimin olası riskleri üzerine düşünceleri. *Journal of International Social Research*, 12(64), 755-772. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3396>
- Karahisar, T. (2014). İnternette çocukları bekleyen riskler ve medya okuryazarlığı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(4), 82-95.
- Kaşıkçı, D., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların İnternet alışkanlıkları ve güvenli İnternet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230.
- Kop, Y., & Yiğit, E. Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin internet kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(Bahar 2017), 159-170. <http://dx.doi.org/10.9775/kausbed.2017.010>
- Lauricella, A. R. (2013). *Çocukların Medya Katılımı* (A. Aksakal, Çev.). 1. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi: 14-15 Kasım 2013- Bildiriler Kitabı Cilt 2 (s.117-137). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. ve Ólafsson, K. (2011). *EU kids online: final report*. The London School of Economics and Political. <http://eprints.lse.ac.uk/45490/>



- Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). *Teens and technology 2013*. Pew Research Center's Internet & American Life Project. [http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2013/PIP\\_TeensandTechnology2013.pdf](http://www.pewinternet.org/files/old-media//Files/Reports/2013/PIP_TeensandTechnology2013.pdf)
- Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). *Net Children Go Mobile: Risks and opportunities*. <http://eprints.lse.ac.uk/55798/>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review, 31*(12), 1222-1228. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.004>
- Odabaşı, H. F., Varank, İ., Yıldırım, S., Koyuncu, F., Dönmez, O., & Şumuer, E. (2015). Bilinçli İnternet kullanımı araştırması. <http://www.kesfetprojesi.org/kesfet/>
- Ofcom. (2021). *Children and parents: Media use and attitudes report 2020/21*. [https://www.ofcom.org.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0025/217825/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2020-21.pdf](https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0025/217825/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2020-21.pdf)
- Ogan, C., Karakuş, T., & Kurşun, E. (2013) Methodological issues in a survey of children's online risk-taking and other behaviours in Europe. *Journal of Children and Media, 7*(1), 133-150. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739812>
- Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2014). *Children's Use of Online Technologies in Europe. A review of the European evidence base*. The London School of Economics and Political. <http://eprints.lse.ac.uk/50228/>
- Ölçer, N. (2019). Çocukların internet kullanımına yönelik ebeveynlerin risk algısı üzerine bir inceleme. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi, 13*(1), 128-150.
- Özdemir, S., Küçük, F., Balcı, S., & Türköz, A. (2020). 11-18 yaş arasındaki adolesanların internet bağımlılık düzeyleri. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 9*(2), 83-92.
- Park, Y. J. (2014). My whole world's in my palm! The second-level divide of teenagers' mobile use and skill. *New Media & Society, 1*-19. <https://doi.org/10.1177/1461444813520302>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Price, M., & Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia, 29*(2), 51-59.
- Ravalli, M. J., & Paoloni, P. C. (2016). *Global Kids Online Argentina: Research study on the perceptions and habits of children and adolescents on the use of technologies, the internet and social media*. [http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2016/05/Country-report\\_Argentina\\_28-Oct.pdf](http://globalkidsonline.net/wp-content/uploads/2016/05/Country-report_Argentina_28-Oct.pdf)
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2019). *The common sense census: Media use by tweens and teens, 2019*. <https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2019-census-8-to-18-full-report-updated.pdf>
- Schaeffer, K. (2019). Most U.S. teens who use cellphones do it to pass time, connect with others, learn new things. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/08/23/most-u-s-teens-who-use-cellphones-do-it-to-pass-time-connect-with-others-learn-new-things/>

- Scott, J. (2008). Children as respondents. Christensen, P. ve James, A. (Ed.), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed., pp. 87-108). Routledge.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj010fo>
- Soyöz-Semerci, Ö., & Balcı, E. (2020). Lise öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı üzerine bir alan araştırması: Uşak örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(3), 538-567. <https://doi.org/10.14230/johut869>
- Tekin, O. (2020). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık seviyelerinin genel akademik başarıları ve devamsızlık durumları ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 36-56. <https://doi.org/10.37217/tebd.641182>
- Tokel, S., Başer, D., & İşler, V. (2013). Türkiye'deki ebeveynlerin çocuklarının internet ve sosyal paylaşım siteleri kullanımına yönelik bilgi seviyeleri ve algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 225-236.
- Topan, A., Kuzlu Ayyıldız, T., Özsavran, M., & Mutlu, B. (2020). İlkokul öğrencilerinin bilgisayar, internet kullanımı ve bilgisayar oyunları hakkındaki düşünceleri. *Çocuk Dergisi*, 20(1), 20-26. <https://doi.org/10.26650/jchild.2020.1.0004>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması, 2020*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) adresinden erişildi.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Social consequences of the Internet for adolescents: A decade of research. *Current Directions in Psychological Science*, 18 (1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01595.x>
- Vandoninck, S., d'Haenens, L., & Smahel, D. (2014). *Preventive measures: how youngsters avoid online risks*. The London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/55797>
- Vincent, J. (2015). *Mobile opportunities: exploring positive mobile opportunities for European children*. The London School of Economics and Political Science. <http://eprints.lse.ac.uk/61015>
- We Are Social. (2021). *Digital 2021: Global overview report*. <https://wearesocial.com/digital-2021>
- Yaman, F., Dönmez, O., Kabakçı Yurdakul, I., & Odabaşı, H. F. (2017). Okul rehber öğretmenleri gözünden ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları çevrimiçi riskler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 415-427. <https://doi.org/10.17569/tojqi.339413>
- Yasakçı, A., & Özdal, H. (2019). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımında karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(22), 204-219. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i22.11731>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, G., Şar A. H., & Civan, S. (2015). Ergenlerde mobil telefon bağımlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(2), 20-37.
- Yücelyiğit, S., & Aral, N. (2020). Dijital teknolojiyi üretim ve tüketim amacıyla kullanan çocukların ve ebeveynlerinin tercihlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1071-1084. <https://doi.org/10.17679/inuefd.739564>

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Children's access to milieus that the internet offers for learning, entertainment and exploring the world at any time thanks to mobile devices increase their use of mobile internet. Considering the risks with the opportunities offered by the mobile internet, which has become a part of the daily lives of children, what the positive and negative situations children experience with this technology is an issue to be investigated. According to the evidence database that analyzed 1500 studies within the scope of EUKO-III project, neglecting mobile internet and emerging technologies, lack of knowledge of what activities children do on the internet, to which risks they are vulnerable and how they respond to these risks are important deficiencies in the literature. In this context, PEW Research Center in USA and NCGM Project group in Europe conducted research on children's experience of mobile internet. The studies in Turkey also show that one or more of the dimensions of access and use of children's experience of mobile internet experiences, activities and skills, risks, harms of these risks and ways of coping with them are investigated. It is very important to address all relevant dimensions to see the big picture of children's experience of mobile internet. Moreover, no study has been found that addresses children's experience of mobile internet from the perspective of the social milieu in Turkey. Thus, children's experience of mobile internet in the 9-16 age group in Turkey is intended to reveal the perspective of the social milieu.

### **Method**

The study is a descriptive research in which the survey model is adopted. The maximum variation sampling method was used in the selection of the participants. The study group consisted of 84 participants selected from parents, peers, teachers and school administrators in the social milieu of children who are internet users aged 9-16 years. Interviews were conducted in order to examine children's experience of mobile internet from the perspective of the social milieu. Three different draft interview forms were prepared for interviews with parents, peers, and teachers-school administrators. These interview forms were controlled by two doctoral students and were arranged according to the opinions of two field experts. Finally, one of the stakeholder groups addressed by these draft interview forms was given a final study by a pilot study. Researchers recorded audio during the interviews according to the permission of the participants and transcribed these audio recordings. The obtained data were analyzed through descriptive and content analysis techniques. The findings as a result of the analysis were tabularized with frequency and percentage information within the framework of the research questions. Furthermore, the findings presented in the tables were supported by direct quotations from the participants.

### **Result**

The majority of the social milieu stated that children have access to the internet at home and a small number of them from internet cafes. However, most of the social milieu stated that children are online several times and they use their smartphones to be online. When children's mobile and internet skills are considered, the social milieu stated that children have the ability to connect to the wireless network, download applications, and

take pictures and share them on social networks. However, the social milieu stated that there is a lack of safe internet use of children, such as blocking unwanted content, blocking advertisements in applications, the accuracy of the information and different applications. According to the social milieu, children use mobile internet to connect to social networks and play games. Accordingly, it was observed that children's use of mobile internet for school works leave behind activities such as playing games and connecting to social networks. Considering the risks encountered by children on the mobile internet, it was determined that according to the social milieu, children mostly encounter the risks of displaying unwanted content on the mobile internet, communicating with people they do not know and internet addiction. Besides, school administrators, teachers and peers noted that children's share without any permission by taking pictures of their friends with mobile devices poses a new risk. It was revealed that parents are not aware of this situation because of the risk in the school. According to parents, teachers and school administrators, wasting time on mobile internet and becoming less social are the prominent damages of mobile internet risks because of the difficulties in controlling children with mobile internet and their increasing use of the internet. The social milieu stated that children mostly try to solve the risks they encounter on the mobile internet and they ask for help from their parents and peers when they cannot solve them.

### **Discussion and Conclusion**

The majority of the social milieu stated that children have access to the internet at home. Children's ability to use mobile devices and the internet from the perspective of the social milieu can be explained by their interest in these technologies. The social milieu indicated that children's safe internet skills are lack. In the interviews, it is seen that most of the parents, teachers and school administrators are not aware of the inadequacy of their children's skills. This reduces the likelihood that the social milieu will provide adequate support for children to use the internet safely. Therefore, as well as children, trainings should be given to the stakeholders in the social milieu to increase their ability for the use of safe internet. According to the social milieu, children have more entertainment and communication activities on mobile internet. In-school and extracurricular activities can be organized in schools that encourage children to use mobile internet for educational purposes. Seminars can be given for the social milieu to guide children on this subject. The social milieu stated that children share the photographs of their friends without their permission and those who are exposed to this risk change schools and apply to the judicial authorities, as well as encountering online risks such as communication with strangers and children's exposure to unwanted content. The awareness of children on digital privacy should be increased and the spread of this risk among children should be prevented. In addition, replicating the studies on the risks encountered by children on mobile internet at least every two years may be useful for identifying new risks, taking necessary preventive measures and informing relevant stakeholders.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için Etik Kurul izin belgesi alınmamıştır.

## EKLER

### Ek-1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Tablo 1.

#### *Ebeveynlerin Demografik Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Şehir	Meslek	Eğitim Durumu
K1	Kadın	41	Samsun	Devlet Memuru	Yüksekokul
K2	Kadın	37	Samsun	Devlet Memuru	Lise
K6	Kadın	35	Erzurum	Ev Hanımı	Lise
K7	Erkek	40	Erzurum	Öğretim Üyesi	Doktora
K11	Erkek	45	Tekirdağ	İşçi	Yüksekokul
K12	Erkek	42	Tekirdağ	Yönetici	Lise
K16	Erkek	40	İstanbul	Mühendis	Lisans
K17	Erkek	41	İstanbul	Öğretim Üyesi	Doktora
K21	Erkek	40	Trabzon	Eczane Teknisyeni	Lise
K22	Kadın	42	Trabzon	Ev Hanımı	Lise
K26	Erkek	43	Eskişehir	Bankacı	Lise
K27	Kadın	40	Eskişehir	Öğretmen	Lisans
K31	Kadın	45	İzmir	Ev Hanımı	Ortaokul
K32	Erkek	36	İzmir	Reklamcı	Lise
K36	Kadın	30	Ankara	Ev Hanımı	Yüksekokul
K37	Erkek	47	Ankara	İşçi	Lise
K41	Erkek	51	Kayseri	Öğretmen	Lisans
K42	Kadın	35	Kayseri	Hemşire	Ön lisans
K46	Erkek	35	Adana	Temizlik Görevlisi	İlkokul
K47	Kadın	42	Adana	Ev Hanımı	Ortaokul
K51	Erkek	42	Gaziantep	Öğretim Görevlisi	Yüksek Lisans
K52	Erkek	45	Gaziantep	Memur	Lisans
K56	Kadın	31	Elazığ	Ev Hanımı	İlkokul
K57	Erkek	35	Elazığ	Öğretim Görevlisi	Yüksek Lisans

Tablo 2.

#### *Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Şehir	Mesleki Yıl	Okul Kademesi
K3	Erkek	Samsun	15	Ortaokul
K8	Erkek	Erzurum	10	Ortaokul
K13	Erkek	Tekirdağ	36	Lise
K18	Kadın	İstanbul	16	Lise
K23	Kadın	Trabzon	9	İlkokul
K28	Erkek	Eskişehir	10	Lise
K33	Erkek	İzmir	21	Ortaokul
K38	Kadın	Ankara	8	Ortaokul
K43	Erkek	Kayseri	19	İlkokul
K48	Erkek	Adana	35	İlkokul
K53	Erkek	Gaziantep	8	İlkokul
K58	Erkek	Elazığ	19	İlkokul

Tablo 3.

#### *Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Şehir	Mesleki Yıl	Okul Kademesi
K4	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Samsun	10	Lise
K5	Kadın	Rehberlik	Samsun	5	Lise
K9	Kadın	Teknoloji Tasarım	Erzurum	20	Ortaokul
K10	Erkek	Rehberlik	Erzurum	4	İlkokul

K14	Kadın	Rehberlik	Tekirdağ	5	İlkokul
K15	Kadın	Rehberlik	Tekirdağ	2	Ortaokul
K19	Erkek	Bilişim Teknolojileri	İstanbul	10	Lise
K20	Erkek	Bilişim Teknolojileri	İstanbul	6	Ortaokul
K24	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Trabzon	10	İlkokul
K25	Kadın	Bilişim Teknolojileri	Trabzon	10	Ortaokul
K29	Kadın	İngilizce	Eskişehir	10	Lise
K30	Kadın	Edebiyat	Eskişehir	8	Lise
K34	Erkek	Sınıf Öğretmeni	İzmir	13	İlkokul
K35	Erkek	Fen Bilgisi	İzmir	2	Ortaokul
K39	Kadın	Tarih	Ankara	8	Lise
K40	Erkek	Türkçe	Ankara	5	Ortaokul
K44	Erkek	Sosyal Bilgiler	Kayseri	13	Ortaokul
K45	Erkek	Rehberlik	Kayseri	2	Ortaokul
K49	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Adana	25	İlkokul
K50	Kadın	Fizik	Adana	7	Lise
K54	Erkek	Rehberlik	Gaziantep	8	Ortaokul
K55	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Gaziantep	5	Lise
K59	Erkek	Bilişim Teknolojileri	Elazığ	8	Ortaokul
K60	Kadın	Rehberlik	Elazığ	7	İlkokul

Tablo 4.

*Akranların Demografik Bilgileri*

Katılımcı	Cinsiyet	Sınıf	Şehir
K61	Kız	10	Tekirdağ
K62	Kız	9	Tekirdağ
K63	Erkek	3	Kayseri
K64	Kız	7	Kayseri
K65	Erkek	9	İstanbul
K66	Kız	9	İstanbul
K67	Kız	8	Eskişehir
K68	Erkek	4	Eskişehir
K69	Erkek	4	Erzurum
K70	Kız	10	Erzurum
K71	Erkek	5	Antalya
K72	Kız	5	Antalya
K73	Erkek	5	İzmir
K74	Kız	8	İzmir
K75	Erkek	7	Samsun
K76	Kız	5	Samsun
K77	Erkek	4	Elazığ
K78	Kız	3	Elazığ
K79	Erkek	6	Ankara
K80	Kız	8	Ankara
K81	Kız	7	Diyarbakır
K82	Erkek	10	Diyarbakır
K83	Kız	8	Trabzon
K84	Erkek	6	Trabzon



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.868479

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON VALUES EDUCATION

**Ayşenur KULOĞLU**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ, Türkiye  
e-posta: adonder@firat.edu.tr ORCID ID:0000-0003-0217-8497

**Zeynep YAŞAR**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,, Elazığ, Türkiye  
e-posta: zeynepyasar90@hotmail.com ORCID ID: 0000-0002-3579-925X

**Merve ÖZER**

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,, Elazığ, Türkiye  
e-posta: mer-ve1939@hotmail.com ORCID ID: 0000-0003-0082-9188

Başvuru Tarihi: 26.01.2021 Yayına Kabul Tarihi: 02.08.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atf/Citation:** Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 171-186. Doi: 10.33418/ataunikkefd.868479

## Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Elazığ'da 2018-2019 öğrenim yılında, resmî okullarda görev yapan 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin okul öncesi dönemde değerler eğitimine çok önem verdiklerini ve bu eğitimin bireye ve topluma katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler sevgi, sorumluluk gibi değerleri kazandırmakta zorlanmadıkları ancak sabır, saygı gibi değerleri kazandırmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda değerler eğitimi sürecinin daha iyi olabilmesi adına drama, hikâye gibi çeşitli etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Değerler eğitiminin daha etkili olması için aile katılım çalışmalarına daha çok yer verilmesi gerektiğini ve ailelere değerler eğitimi ile ilgili seminer verilmesinin yararlı olacağını ileri sürmüşlerdir. Çalışma sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerine ve ailelere değerler eğitiminin içeriğinin tam olarak neleri kapsadığına dair eğitimler verilebilir. Öğretmenler; yaptıkları veli toplantılarında düzenli olarak ailelere öğrencilerde kalıcı hâle gelen

Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri.

ve gelmeyen değer kavramları ile ilgili geribildirimlerde bulunarak, aileyi de her daim sürecin içinde tutması faydalı olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerler, Değerler Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmeni.

### **Abstract**

The aim of this study was to determine preschool teachers' views on values education in preschool education. The case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. 48 preschool teachers working in public schools in Elazığ province in the 2018-2019 academic year constituted the study group of the research. The semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed and interpreted using the content analysis. At the end of the study, teachers stated that they attached great importance to values education in the preschool period and that this education would contribute to the individual and society. Nevertheless, teachers indicated that they did not have difficulty in gaining values such as love and responsibility, however, they had difficulty in gaining values such as patience and respect. They also stated that they conducted various activities such as drama and story so that the values education process would be better. They argued that family participation studies should be employed more frequently and that it would be beneficial to provide families with seminar on values education so that values education would be more effective. According to the results of the study, preschool teachers and families can be provided with education on exactly what the content of values education includes. It may be beneficial for teachers to always keep families in the process by regularly providing them with feedback on permanent and non-permanent value concepts in students during parent-teacher meetings.

**Keywords:** Values, Values Education, Preschool Teacher

## **GİRİŞ**

Günümüzde okul öncesi, eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların tüm gelişim alanlarını etkileyen ve onları geleceğe hazırlayan bir süreçtir. Çocukların ahlak, karakter, dil, davranış gibi alanlardaki kazanımların temeli bu dönemde gerçekleşmektedir. Bu alanlardan bir tanesi de değerler eğitimidir. Değerler eğitimi bireyin kişilik gelişimine katkı sağlayarak, topluma faydalı, sorumluluk sahibi iyi insanlar yetiştirmeyi sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun ilkokula başlamadan bir önceki dönemini içine alan bu yaş dönemi çocuklarının gelişim seviyelerine ve bireysel farklılıklarına uygun, gelişim alanlarını etkileyen, yaşadıkları toplumun niteliği ve kültürel değerlere yönelik gelişmelerini sağlayan eğitimidir (Oğuzkan & Oral, 2003). Bu eğitim sürecinde amaç; olumlu davranışlar gösteren çocuklar yetiştirerek, çocuğu bir üst aşama olan ilkokula hazırlamaktır (Aral, Kandır & Can Yaşar, 2002). Çocuğun yaşamında en hızlı gelişim gösterdiği dönem okul öncesi eğitim aldığı döneme denk gelmektedir. Bu yüzden çocuğun gelecekte olumlu davranışlar gösteren örnek bir birey olması için okul öncesi eğitim önemli bir hâle gelmiştir. Geçmişteki çalışmalar, okul öncesi eğitimin çocukların gelişimini uzun süre etkilediği ve verilen eğitimin kalitesinin çok önemli olduğunu göstermektedir (Evans, 1996; Weikart, 1993; akt. Yavuzer, 2003).

Okul öncesi dönem erken çocukluk dönemi olup değerlere ilişkin bilgilerin temelini atıldığı ilk dönemdir. Çocuklar, değerlere ilişkin bilgileri yaşamlarının her aşamasında öğrenmekte ve uygulamaktadır ancak ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanmaktadır (Ogelman & Sarıkaya, 2015). Bu yüzden değerlerin iyice anlaşılması ve kalıcı olabilmesi için küçük yaştan itibaren çocuklara kazandırılması oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde verilen değerler eğitimiyle çocukların yaşadıkları çevreyi benimseyen, değişen şartlarda sorumluluklarını bilen, yaşamı olumlu



görebilen, sağlıklı bir kişiliği olan iyi vatandaşlar olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır (MacNaughton vd. , 2007). Ayrıca okul öncesi dönem öğrenim sürecinin ilk basamağı olmakla birlikte bu süreçte değerler eğitiminin de ele alınması gereken önemli konulardan biridir (Oktay, 1999).

Okul öncesi eğitim sürecini yöneten öğretmenlerin değerler eğitimine dair görüşleri büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenler sadece istenilen içeriği öğretmekle kalmamakla birlikte, aynı zamanda öğrencilerin diğer gelişim alanlarına da etki etmektedir. Toplumun bir parçası olarak öğretmenler değerleri, tutumları, davranışları, duygusal tarafları, hayata bakış açıları ile okulda bulunmaktadır. Öğretmenlerin benimsedikleri temel değerler çocukların gözlem ve model alma yoluyla kendilerinin o değerleri kazanımlarını desteklemektedir (Kozikoğlu, 2018). Öğretmenler bu dönemde okul öncesi eğitim programında yer alan değerleri farklı etkinlikler kullanarak çocuklara kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin değerlere ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri çok önemli bir hâl almaktadır. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Okul öncesi öğretmenlerinin;

1. Değerler eğitimi ilgili görüşleri nelerdir?
2. Değerler eğitiminde öncelikli olarak verilmesi gereken değerler ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Değerler eğitiminde öğrencilere kazandırmakta zorlanmadıkları değerlere yönelik görüşleri nelerdir?
4. Değerler eğitiminde öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerlere yönelik görüşleri nelerdir?
5. Değerler eğitiminde kullandıkları etkinlikler nelerdir?
6. Değerler eğitimi öğretiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
7. Değerler eğitiminin daha etkili şekilde öğrenilmesine/öğretilmesine ilişkin önerileri nelerdir?
8. Değerler eğitiminde ailenin etkileri ve ailelere yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini derinlemesine araştırmaktır. Bu nedenle araştırmanın amacına göre nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması verilerin toplanması, düzenlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında etkili olan özel bir yöntem olup, ayrıca çözümlenme ve yorumlama süreci olarak da tanımlanmaktadır (Patton, 2002).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu; Elazığ ilinde 2018-2019 yılında resmî okullarda görev yapmakta olan, çalışmaya gönüllü olarak katılan 48 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi, çalışmada en kolay şekilde verilerin elde edileceği bireylerin örneklem kapsamına alınmasıdır (Kurtuluş, 2010).

Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri.

Çalışma grubuna alınan okul öncesi öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.  
*Okul Öncesi Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler*

Değişkenler	N	f
Cinsiyet	Kadın	45
	Erkek	3
Kıdem	1-10 yıl	23
	11-20 yıl	15
	21 ve üstü	10
Öğrenim Durumu	Lisans	41
	Ön lisans	7

Tablo 1 incelendiğinde, 48 okul öncesi öğretmenle görüşme yapıldığı, bunlardan 45 okul öncesi öğretmenin kadını, 3 okul öncesi öğretmenin ise erkek olduğu görülmektedir. Kıdem dağılımı ise: 1-10 yıl olan okul öncesi öğretmenlerin sayısı 23, 11-20 yıl arasında olan okul öncesi öğretmenlerin sayısı 15, 21 yıl ve üzerinde olan okul öncesi öğretmenlerin sayısı 10’dur. Öğrenim durumları açısından incelendiğinde ise dağılımın, lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin sayısı 41, Ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin sayısının 7 olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle verilerin toplandığı nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği taşıdığı belli standartlık düzeyi ve esneklikten dolayı eğitim bilimleri çalışmaları için uygun bir yöntemdir (Türnüklü, 2000). Araştırmacılar tarafından literatür detaylı ve derinlemesine incelenmiş ve daha sonra görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan sorular, alan uzmanlarının ve okul öncesi öğretmenlerinin de alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma sorularına uygun olarak hazırlanan görüşme formu, iki bölüm ve sekiz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise değerler eğitimiye yönelik sorular yer almaktadır.

### **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Çalışmada yer alan sorular için; öncelikle literatür araştırması yapılarak, taslak mülakat soruları oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak mülakat soruları, araştırmacının güvenirliliği ve geçerliğini sağlamak için öncelikle üç alan uzmanından ve iki okul öncesi öğretmeninden görüş alınmıştır. Daha sonra mülakat sorularının anlaşılabilirliği ve niteliği hakkında emin olmak amacıyla, çalışma grubunda yer almayan üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama neticesinde mülakat soruları yeniden düzenlenmiştir.

Yapılan çalışma için Fırat Üniversitesi Etik Kurulu’nun 16.04.2019 tarih ve 323541 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.

## Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler yazılarak metne dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi hem yazılı hem de sözel olan tüm materyallerin sistemli ve objektif olarak incelemesine sağlayan bir yaklaşımdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizi yöntemi kullanılarak verilerin tanımlanması ve verilerde saklı olan gerçeklerin ortaya çıkması amaçlanmaktadır.

Verilerin analizinde öncelikle öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar çözümlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin vermiş oldukları ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Görüşme verilerinin aktarımında etik ilkeler göz önünde bulundurularak görüşmeye katılan kişilerin isimleri metin içinde verilmemiş ve her öğretmene bir numara belirlenerek Ö1, Ö2, Ö3...Ö33 şeklinde kodlama yapılmıştır. Bu şekilde kodlanan katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme verileri sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğini sağlamak için toplanan veriler, araştırmacılar arasında birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş, daha sonra araştırmacıların değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Değerlendirme sonuçları, üç alan uzmanı tarafından değerlendirip, önerileri dikkate alınarak araştırma bulguları oluşturulmuştur. Aşağıda çalışma grubuna sorulan görüşme soruları çerçevesinde okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşleri yorumlanmıştır. Her bir maddeye ilişkin bulgular tablolarda özetlenmiştir.

## BULGULAR

### 1.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin değerler eğitimi ile görüşlerine yönelik soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmenlerin Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri*

Görüşler	f
Okul öncesi dönemde değerler eğitimi mutlaka verilmeli	12
Eğitimin her aşamasında programda yer verilmeli	10
Kişilik gelişimi için gereklidir	10
Bireye ve topluma katkı sağlar	8
Ailede başlar okulda pekiştirilir	5

Tablo 2’de, öğretmenlerin değerler eğitime ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu “Okul öncesi dönemde değerler eğitimi mutlaka verilmeli”(f=12), “Eğitimin her aşamasında programda yer verilmeli”(f=10) cevaplarını verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bir kısmı ise “Ailede başlar okulda pekiştirilir”(f=5),“Toplumsal değerlerin aktarımı için gereklidir”(f=3) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Ö19 numaralı öğretmen görüşlerini “*Kişilik gelişiminin büyük bir bölümünü oluşturan okul öncesi dönemde değerler eğitimi, kişiliğe katkı sağlayacak en önemli unsurlardır.*” şeklinde ifade etmiştir.

Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri.

Ö32 numaralı öğretmen görüşlerini “*Değerler eğitimi toplumsal kurallar, ahlak kuralları, maneviyat açısından çok önemlidir. Ailede verilen bu değerler okulda pekiştirilirse kalıcı olacaktır.*” şeklinde ifade etmiştir.

## 2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öncelikli Olarak Kazandırılmasını Öngördükleri Değerler

Görüşmenin ikinci sorusunda öğretmenlerin değerler eğitiminde öncelikli olarak verilmesi gereken değerler ile ilgili görüşleri sorusu yöneltilmiş. Öğretmenlerin yanıtları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.  
*Öğretmenlerin Öncelikli Olarak kazandırılmasını Öngördüğü Değerler*

Görüşler	f
Sevgi	32
Saygı	30
Hoşgörü	25
Dürüstlük	10
Vatanseverlik	10
Yardımseverlik	9
Sorumluluk	9
Adalet	9
Sabır	7
Özgüven	4
Güven	3
Merhamet	3

Tablo 3’te, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu kazandırılması öncelikli değerler olarak *sevgi* (f=32) ve *saygı* (f=30) değerlerini belirtmişlerdir. Sevgi ve saygı değerlerine en yakın olarak ağırlıklı yoğunlaştıkları bir diğer değer *hoşgörü* (f=25) kavramı olmuştur. En az öncelikli gördükleri değerler, *özgüven* (f=4), *güven* (f=3), *merhamet* (f=3), şeklindedir.

Görüşmenin ikinci sorusuna Ö45 numaralı öğretmenin yanıtı: “*Elbette ki hiçbir değer kavramı önemsiz görülemez. Ancak hoşgörü kavramının diğerlerine göre öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Birey sevmediklerine dahi hoşgörülü davranmayı mutlaka öğrenmelidir.*” şekilde olmuştur.

Ö20 numaralı öğretmenin cevabı: “*Özellikle sevgi ve saygı değer kavramlarının öncelikli olarak kazandırılması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde olmuştur.

Ö4 numaralı öğretmen bu soruya: “*Değerler eğitiminde sevgi, saygı, dürüstlük ve görgü kuralları kavramlarının ilk olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde yanıt vermiştir.

### 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrencilere Kazandırmakta Zorlanmadıkları Değerler

Görüşmenin üçüncü sorusunda öğretmenlere değerler eğitiminde öğrencilere kazandırmakta zorlanmadıkları değerlere yönelik görüşleri nelerdir sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yanıtları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.  
*Öğretmenlerin Öğrencilere Kazandırmakta Zorlanmadıkları Değerler*

Görüşler	f
Sevgi	15
Sorumluluk	11
Yardıms severlik	9
Saygı	7
Dürüstlük	5
Görgü Kuralları	4
Empati	3
Merhamet	3
Hoşgörü	3
Dostluk	2
Hepsini zorlanmadan kazandırabilirim	2

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenler ağırlıklı olarak *sevgi* (f=15) kavramını vermekte zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Sevgi kavramından sonra en kolay verdikleri değer *sorumluluk* (f=11) olduğu görülmektedir.

Ö12 numaralı öğretmen görüşlerini: “*Sorumluluk kavramını verirken zorlanmıyorum çünkü diğer değer kavramlarına göre daha somut çalışmalarla aktarılabilir.*” şeklinde ifade etmiştir.

Ö18 numaralı öğretmen bu konuda şöyle görüş bildirmiştir: “*Merhamet ve yardımlaşma kavramlarını diğer değer kavramlarına göre daha rahat bir şekilde öğrencilere aktarabiliyorum.*”

### 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kazandırmakta Zorlandıkları Değerler

Görüşmenin dördüncü sorusu öğretmenlerin değerler eğitiminde öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerlere yönelik görüşleri nelerdir sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yanıtları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.  
*Öğretmenlerin Kazandırmakta Zorlandığı Değerler*

Görüşler	f
Sabır	16
Saygı	9
Empati	8
Hoşgörü	7
Sorumluluk	6
Hiçbiri	6
Yardımlaşma	4
Adalet	4
Sevgi	2
Alçakgönüllülük	2
Görgü Kuralları	2
Vatanseverlik	2

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kazandırmakta en çok zorlandıkları değer *sabır* (f=16) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden 6'sı değerleri öğrencilere kazandırırken *hiçbir değer* kavramında zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Kazandırmakta en az zorlandıkları değerler ise; *sevgi* (f=2), *alçakgönüllülük* (f=2), *vatanseverlik* (f=2), *görgü kuralları* (f=2) şeklinde olmuştur.

Ö11 numaralı öğretmen dördüncü soru ile ilgili görüşünü: “*Yeterli zaman verildiği takdirde bütün değerleri zorlanmadan kazandırabilirim.*” şeklinde ifade etmiştir.

Ö2 numaralı öğretmen: “*Saygı kavramını kazandırmakta zorlanıyorum.*” şeklinde yanıt vermiştir.

Ö10 numaralı öğretmenin bu konuda beyan ettikleri şu şekildedir: “*Değer kavramları arasında çocuklara aktarmakta beni en çok sabır ve saygı kavramlarıdır.*”

## 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Kullandığı Etkinlikler

Görüşmenin beşinci sorusu öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları etkinlikleri nelerdir sorusu yöneltmiş ve öğretmenlerin yanıtları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.  
*Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Kullandığı Yöntem ve Teknikler*

Görüşler	f
Drama	21
Hikaye	17
Oyun	11
Aile katılımı	7
Müzik etkinliği	5
Örnek olay	5
Görsel çalışmalar	4
Gezi	3
Rol model olarak	3
Sanat etkinliği	2
Gösterip yaptırma	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin değerleri kazandırmada tercih ettikleri etkinlikler arasında en fazla *drama* olduğu görülmektedir (f=21). Yoğunlaşılacak diğer iki

cevap; hikâye (f=17) ve oyun (f=11) şeklindedir. En az kullanılan etkinlik ise sanat etkinliği (f=2) ve gösterip yaptırma (f=1) olduğu görülmüştür.

Beşinci soru ile ilgili görüşünü Ö20 numaralı öğretmen: “Yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle drama tekniği kullanarak öğretmek verimli oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Ö8 numaralı öğretmen: “Değerler eğitimi ile ilgili etkinlik yaparken en çok oyun yöntemine başvuruyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Ö29 numaralı öğretmen: “Değerler eğitimi kazandırmak için sıklıkla kullandığım yöntemler; oyun ve drama.” şeklinde yanıt vermiştir.

## 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar

Altıncı soruda öğretmenlere değerler eğitimi öğretiminde yaşadıkları sorunlar nelerdir sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yanıtları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmenlerin Değerler Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlar*

Görüşler	f
Ailenin kültür yapısı	17
Değerlerin soyut kavramlar olması	11
Mekân ve materyal yetersizliği	7
Davranışta kalıcılığı sağlayamama	5
Sınıf mevcudunun fazla olması	4
Önceden kazanılmış davranışları değiştirememe	3

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin değerler eğitimi öğretiminde yaşadıkları sorunlar altı başlık altında kategorileştirilmiştir. En çok sorun yaşadıkları konuların başında *ailenin kültür yapısı* (f=17) ve ardından *değerlerin soyut kavramlar olması* (f=11) gelmektedir. Sorunlar arasında *sınıf mevcudunun fazla olması* (f=4) ve *önceden kazanılmış davranışları* değiştirememe (f=3) daha az ifade edilmiştir.

Altıncı soru ile ilgili görüşlerini Ö23 numaralı öğretmen: “En büyük sorun aileler, okulda öğretilen davranışlar evde pekiştirilmediği için sorun yaşıyorum.” şekilde belirtmiştir.

Ö19 numaralı öğretmen bu soruya: “genellikle kalıcılık sağlayamamakta sorun yaşıyorum, bu konuda aileler duyarsız davrandıkları için sorun yaşamaktayım.” şeklinde yanıt vermiştir.

## 7.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminin Daha Etkili Şekilde Öğrenilmesine/Öğretilmesine Yönelik Önerileri

Yedinci soruda öğretmenlere Değerler eğitiminin daha etkili şekilde öğrenilmesine/öğretilmesine ilişkin önerileri nelerdir sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yanıtları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

*Öğretmenlerin Değerler Eğitiminin Daha Etkili Şekilde Öğrenilmesine Yönelik Önerileri*

Görüşler	f
Aile katılım çalışmalarına daha çok yer verilmeli	13
Öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli	9
Uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmeli	7
Doğru davranış görüldüğünde çocuk ödüllendirilmeli	5
Görsel materyal kullanımı artırılmalı	3
Öğretmen rol-model olmalı	2
Büyük grup etkinliklerine yer verilmeli	2

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin cevapları doğrultusunda yedi kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin değerler eğitiminin daha etkili şekilde öğrenilmesine yönelik önerileri arasında *aile katılım çalışmalarına daha çok yer verilmeli* görüşünün çoğunlukta olduğu görülmektedir (f=13). Akabinde görüş çoğunluğu *öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmeli* yönündedir (f=9). *Görsel materyal kullanımı artırılmalı* (f=3), *öğretmen rol model olmalı* ve *büyük grup etkinliklerine yer verilmeli* (f=2) cevaplarının daha az ifade edildiği görülmüştür.

Yedinci soruya Ö22 numaralı öğretmen: “*Öğrencilerin yanında aileler de sürece dahil edilebilir. Çünkü okuldaki kazanımlar aile tarafından desteklenirse davranış kalıcılığı daha fazla olur diye düşünüyorum.*” şeklinde cevap vermiştir.

Ö24 numaralı öğretmenin yanıtı ise şu şekilde olmuştur: “*Konu ile ilgili materyal eksiklikleri giderilmeli ve ailelere bu konuda bilgilendirme çalışmaları yapılmalı.*”

Ö49 numaralı öğretmenin bu konudaki görüşleri şöyledir: “*Ailelere değerler eğitimi konusunda eğitimler verilmeli ve öğretmenler de muhakkak seminerlere tabi tutulmalı.*”

## **8.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitiminde Ailelere Yönelik Görüş ve Önerileri**

Sekizinci soruda öğretmenlere Değerler eğitiminde ailenin etkileri ve ailelere yönelik öğretmenlerin önerileri nelerdir sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yanıtları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

*Öğretmenlerin Değerler Eğitiminde Ailelere Yönelik Görüş ve Önerileri*

Görüşler	f
Ailelere değerler eğitimi ile ilgili seminerler verilmeli	17
Aileler etkinlik sürecine dahil olmalı	9
Aile rol-model olmalı	6
Okulda yapılan etkinliklerle ilgili ailelere bilgilendirici notlar gönderilmeli	4

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin cevapları doğrultusunda oluşturulan beş kategori arasından *ailelere değerler eğitimi ile ilgili seminerler verilmeli* (f=17) kategorisinde yoğunlaştıkları görülmekteyken *ailelere bilgilendirici notlar gönderilmeli* (f=4) görüşü daha az belirtilmiştir.

Ö3 numaralı öğretmen görüşlerini “*Büyük bir bölümünün aileye ait olduğunu düşünüyorum. Model olma yoluyla öğrenen çocuklarımıza yalnızca sözleriyle değil*



*davranışlarıyla da örnek olmaları noktasında öneride bulunabilirim.”* şeklinde belirtmiştir.

Ö39 numaralı öğretmen bu konuda şunları beyan etmiştir: “*Aile ile işbirliği içine girmeden bu konudaki çalışmaların anlam kazanacağını düşünmüyorum.*”

Ö42 numaralı öğretmen: “*Okulda yaptığımız çalışmaların amacına ulaşabilmesinin tek yolu ailenin çocuğa örnek olabilmesi.*” olarak görüşlerini ifade etmiştir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Değerler; insanları bir araya getirerek ve onların iyi bireyler olarak hayatlarına devam etmesini sağlayan olgulardır. Her bireyin bu değerlere sahip olması için de değerler eğitimi verilmektedir. Değerler eğitimi yaşam boyu devam etse de ilk olarak erken çocukluk döneminde vermeye başlanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların bu değerleri öğrenmesine rehberlik edecek olan okul öncesi öğretmenlerinin bu sürece dair görüşleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi ile ilgili görüşlerinin derinlemesine belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunda okul öncesi öğretmenlerine değerler eğitimiyle ilgili olarak; öğretmenlerin çoğunluğu değerler eğitiminin okul öncesi dönemde verilmesi gerektiğini ve bunun kişilik gelişimi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu sürecin eğitim hayatının her aşamasında olması gerektiğini ve bunun bireye ve topluma katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Pekdoğan ve Korkmaz (2017), araştırma sonuçlarına bağlı olarak, insani ve evrensel değerlerin erken yaşlarda kazandırılmasının çocuğun yaratıcılık, kendini kontrol edebilme, kendini ifade edebilme becerilerini destekleyerek yaşamlarını kaliteli hâle getirmelerinde son derece önemli olduğunu belirtmişlerdir. Uzun ve Köse (2017); Kozikoğlu (2018) yapmış oldukları çalışmalarda benzer şekilde değerler eğitimi okul öncesi eğitiminde başlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmanın ikinci sorusunda, öğretmenlerin öncelikli olarak kazandırılması öngördüğü değerler, “sevgi”, “saygı” ve “hoşgörü” kavramlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Dere ve Yavuzay (2020) ve Ünlü ve Kaşkaya (2018) değerler eğitiminde öncelikli olarak, öğretmenlerin saygı, dürüstlük ve adalet değerlerinin verilmesi gerektiğini belirtirken, Ulusoy (2016); hoşgörü, saygı değerlerinin olması gerektiğini belirtmiştir. Mahmood vd. (2017) ise öğretmenlerin hoşgörü, kararlılık, sempatiklik değerlerini öncelikle olarak kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Aral ve Kadan (2018); Kozikoğlu (2018) ise öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde aynı şekilde sevgi, saygı ve hoşgörü değerlerinin öncelikli olarak verilmesi gerektiğini belirtirken; sorumluluk değerinin de bu dönemde verilmesinin önemini vurgulamıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusunda, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilere kazandırmakta zorlanmadıkları değerlerin “sevgi” ve “sorumluluk” olduğunu, çünkü bu değerlerin aktarımında somut etkinliklerin yapılabilirliğinin daha fazla yer aldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusunda ise öğretmenlerin öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları değerler “sabır”, “saygı” ve “empati” dir. Öğretmenlerin bir kısmı ise hiçbir değeri kazandırmada zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın beşinci sorusunda; öğretmenlerin değerler eğitimi anlatırken “Drama” ve “Hikaye” ve “Oyun” etkinliklerini kullandıkları görülmüştür. Tokdemir (2007) örnek olay, gösterim; Akbaş (2004) öğrencilere örnek olma, hikâye anlatma, örnek

Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri.

olay kullandıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığı zaman genellikle öğretmenlerimizin değerler eğitimini anlatırken benzer etkinlikler kullandıkları görülmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusunda; öğretmenlerin değerler eğitimi çalışmalarında ailenin kültürel yapısı, soyut kavramların anlaşılabilmesi, materyal yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazla olması yaşadıkları sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Akpınar & Özdaş (2013) yapmış oldukları çalışmada, sınıfların kalabalık olması değerler eğitiminin verilmesinde sorun olarak görülmüştür. Ayrıca Dere ve Yavuzay (2020); Gür vd.(2015), ailenin değerler eğitiminde verilen değerlerin, öğrenciye kazandırılmasında ailenin kültür yapısının önemini belirtmişlerdir. Okulda öğrenilen değerlerin aile içerisinde zorluklar yaşandığı ve evde sürekliliğinin sağlanamadığını vurgulamışlardır. Yanpar ve Yalar, (2011); Baysal (2013) ; Akbaş (2004); Kurtulmuş vd. (2014); Özleşmiş (2019) yapmış oldukları çalışmada, benzer şekilde değerler eğitiminde ailelerin, değerler eğitiminde önemli bir öneme sahip olduklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla değerler eğitiminde ailenin büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yedinci sorusunda; Öğretmenlerin değerler eğitimini daha etkili şekilde öğretmeye yönelik önerileri ise değerler eğitimini aktarırken yaşadıkları sorunlara yönelik verdikleri cevaplarla tutarlılık göstermektedir. Grubun çoğunluğu aile katılım çalışmalarına daha fazla yer verilmesini önermiştir. Ayrıca öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve uygulamalı etkinliklere daha fazla yer verilmesi şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Araştırmanın sekizinci sorusunda ise ailelere değerler eğitimiyle ilgili seminerler verilmesi gerektiğini ve ailelerin etkinlik sürecine dâhil olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre ise bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bunlar; ailelere değerler eğitimiyle ilgili seminerler verilmesi gerektiği ve ailelerin etkinlik sürecine dâhil olmalarının önemi üzerinedir.

Öğretmenler ailelere değerler eğitimini kalıcı hâle getirmek ve okuldaki çalışmalarını pekiştirmek adına bilgilendirici notlar ve evde uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri göndermelidir.

Öğretmenlere daha faydalı olması için öğretilmesi gereken değerlerin, örnek etkinlikler ile birlikte öğretim programının içerisinde yer almasına dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin daha fazla etkinlik yapabilmesi ve kazandırılması gereken değerlerin daha kalıcı olması için sınıf mevcudu azaltılmalı ve materyal eksikliği giderilmelidir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmaya katılan tüm yazarlar, araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ve çalışmanın yazılması aşamasında eşit olarak katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk millî eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (Değerlerinin) ilköğretim II. Kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akpınar, B. & Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 105-113.
- Aral, N. & Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Aral, N., Kandır, A. & Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları.
- Baysal, N. (2013). *Ortaokul sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Dere, İ. & Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607187>
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M., & Demircan, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78-91.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. & Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 27(12), 281-305.
- Kurtuluş, K. (2010). *Araştırma yöntemleri*. Türkmen Kitabevi.
- MacNaughton, G., Hughes, P. & Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society*, 21(6), 458-469.
- Mahmood, M., Rizvi, S. A. & Perveen, U. (2017). Value related practices used by teacher educators at a public university. *Islamabad. Journal of Education and Educational Development*, 4(2), 301-320.
- Ogelman, H. G. & Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 81-100.
- Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Okul öncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Oktaç, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Özleşmiş, N. (2019). *İlkokul hayat bilgisi dersi kapsamındaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.)*. London: Sage Publications.
- Pekdoğan, S. & Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37).
- Tavşancıl, E. & Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.

Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri.

- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ulusoy, K. (2016). Tarih öğretmenlerine göre Türkiye’de birlik beraberliğin güçlenmesi ve uzlaşa kültürünün geliştirilmesi sürecinde gerekli ortak değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 103-126.
- Uzun, M. & Köse, A.(2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ünlü, İ. & Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Yanpar Y. T. & Yalar, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(10), 79-98.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi* (25. Baskı). Remzi Kitabevi.

## Extended Abstract

### Purpose

Teachers try to teach children the values specified in the preschool curriculum through different activities and practices in the preschool period. Therefore, teachers' views on values and values education become very important. With this study, it was aimed to examine preschool teachers' views on values education.

### Method

Since this study aimed to investigate preschool teachers' views on values education in depth, the case study design, one of the qualitative research methods, was used in line with the aim of the study. The teachers working in public schools in Elazığ province in the 2018-2019 academic year constituted the study group of the research. Furthermore, 48 preschool teachers determined by convenience sampling method voluntarily participated in the study. This study was a qualitative research in which the data were collected by the semi-structured interview technique.

With regard to the questions included in the study, a literature search was first performed and draft interview questions were prepared. For the draft interview questions prepared by the researcher, opinions were first obtained from three field experts and two preschool teachers in order to ensure the reliability and validity of the study. Then, a pilot study was conducted with three preschool teachers who were not included in the study group in order to ensure the comprehensibility and quality of the interview questions. As a result of the pilot application, the interview questions were reorganized.

The interviews conducted to determine the views of preschool teachers on values education were recorded using a tape recorder. The recorded data were transcribed and converted into text. The data obtained were subjected to content analysis.

In the analysis of the data, teachers' responses were first analyzed. Then, groupings were made according to the similarity of teachers' statements. In the transfer of interview data, the names of people were not given in the text by considering the ethical principles, and the teachers were coded as T1, T2, T3... T33 by assigning a number to each teacher. Direct quotations from the responses of the participants coded in this way were included.

The collected data were evaluated independently among researchers in order to ensure the reliability and validity of the study, and then, researchers' evaluations were compared. The evaluation results were evaluated by three experts and the research findings were formed by taking into account their recommendations.

### **Findings, Discussion and Conclusion**

Values are phenomena that bring people together and allow them to continue their lives as good individuals. Values education is also provided for each individual to have these values. Although values education continues for life, it is first provided in early childhood. The views of preschool teachers, who will guide children in early childhood to learn these values, on this process are of great importance. In this study, it was aimed to determine the views of pre-school teachers on values education in depth.

In the first question of the study, with regard to values education, the majority of preschool teachers indicated that values education should be provided in the preschool period and that it was important for the development of personality. They stated that this process should be included in every stage of education life and that it would contribute to the individual and society.

In the second question of the study, it was observed that the values that were predicted to be primarily gained by teachers were concentrated in the concepts of "love", "respect" and "tolerance".

In the third question of the study, preschool teachers indicated that "love" and "responsibility" were the values that they did not have difficulty in making students gain them. In the fourth question of the study, "patience", "respect" and "empathy" and "tolerance" were the values that teachers had difficulty in making students gain them. Some of the teachers indicated that they had no difficulty in the acquisition any value.

In the fifth question of the study, it was observed that the teachers used "Drama" and "Story" and "Game" activities while teaching the values education. They stated that they did not use travel, role modeling, art activities and demonstration activities a lot. In the sixth question of the study, teachers reported that the cultural structure of the family, incomprehensibility of abstract concepts, insufficient space and material, and large class size were the problems faced by them in values education studies. Some of the teachers indicated that they had difficulty in changing the previously acquired behaviors while teaching the concept of values.

In the seventh question of the study, teachers' recommendations for more effective teaching of values education were consistent with their responses for the problems faced by them while providing values education. The majority of the group recommended to include more family participation activities, to provide teachers with in-service training and to include more applied activities. Furthermore, they also indicated that the child should be rewarded in case of proper behaviors. They stated that the use of visual

Kuloğlu, A., Yaşar, Z., & Özer, M. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimiyle ilgili görüşleri.

materials should be increased to ensure a better learning of the student and permanence while teaching the values.

In the eighth question of the study, they recommended that families should be provided with seminars on values education and that families should be included in the activity process. Family has an important place in values education. Therefore, they stated that the family should be role model for the child.

According to the results of the study, preschool teachers and families can be provided with education on exactly what the content of values education includes. It may be beneficial for teachers to always keep families in the process by regularly providing them with feedback on permanent and non-permanent value concepts in students during parent-teacher meetings.

**Etik Kurul Belgesi:** Yapılan alışma için Fırat Üniversitesi Etik Kurulunun 16.04.2019 tarih ve 323541 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.829261**

**TAKIM DESTEKLİ BİREYSELLEŞTİRME TEKNİĞİNİN  
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ UYGULAMALARI MATEMATİK  
DERSİNDE UYGULANMASINA YÖNELİK ÖĞRENCİ  
GÖRÜŞLERİ\***

**STUDENTS' OPINIONS ON THE APPLICATION OF TEAM-ASSISTED  
INDIVIDUALIZATION TECHNIQUE IN MATHEMATICS COURSE IN  
INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES**

**Osman AKTAN**

Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye  
karakteregitimi@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6583-3765

**Yusuf BUDAK**

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD,  
Ankara, Türkiye  
ysfbudak@gmail.com, ORCID:0000-0001-9625-204X

Başvuru Tarihi: 20.11.2020 Yayına Kabul Tarihi: 10.08.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Aktan, O., & Budak, Y. (2021). Takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları matematik dersinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 187-215. Doi: 10.33418/ataunikkefd.829261

\*Bu makale, Dr. Osman Aktan'ın, Prof. Dr. Yusuf BUDAK danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

**Öz**

İlkokul 4. sınıf matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin uygulanmasına yönelik öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel durum çalışması türlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu tekniğin uygulandığı sınıflardan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre seçilen on sekiz öğrenci oluşturmuştur. Görüşme öncesi, takım destekli bireyselleştirme tekniğine göre hazırlanan matematik dersi öğretim planları ile öğrenme güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencilerine yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş

öğretim planları üç ayrı sınıfta altı hafta boyunca uygulanmıştır. Öğretim uygulaması tamamlandıktan sonra öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğrenci görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Öğrenci görüşlerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaynaştırma öğrencileri ile diğer öğrencilerin, takım destekli bireyselleştirme tekniğine yönelik öğretimi başarılı, olumlu ve eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte tekniğin öğrencilerin ders başarısını artırdığı, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabullerini artırdığı ve öğrencilerde bazı değerlerin içselleştirilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma Eğitimi, Öğrenme Güçlüğü, Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniği, Öğrenci Görüşleri.

## Abstract

In this research, which aims to reveal the views of students on the application of team-assisted individualization technique in primary school 4th grade mathematics lesson, a nested single case design, one of the qualitative case study types, was used. The study group of the study consisted of eighteen students who were selected according to the maximum diversity sampling method. Before the interview, mathematics lesson teaching plans prepared according to the team-assisted individualization technique and individualized teaching plans prepared for mainstreaming students with learning disabilities were applied in three separate classes for six weeks. After the teaching application was completed, students were interviewed. Student opinions were collected with a semi-structured interview form. Content analysis was used to analyze student opinions. According to the results of the research, it was determined that the inclusion students and the other students found the teaching of the team-supported individualization technique successful, positive and enjoyable. In addition, it has been determined that the technique increases the success of the students in the course, contributes to the development of positive attitudes towards the course, increases the social acceptance of individuals with special needs, and contributes to the internalization of some values in the students.

**Keywords:** Inclusive Education, Learning Disabilities, Team Assisted Individualization Technique, Student Opinions

## GİRİŞ

Çağdaş eğitim sistemlerinde temel kaygılardan biri de bireysel farklılıkların olası ölçüde dikkate alınmasıdır. Bu anlayış doğrultusunda, aynı zamanda özel eğitim kavramıyla ifade edilen eğitim anlayışı geliştirilmiştir. Bu doğrultuda özel eğitim; akranlarından ayrılan özelliklere ve bu özelliklerinden kaynaklanan ihtiyaç ve yeteneklerine göre öğrencilerin gelişimlerini sağlamayı, onları akademik ve sosyal hayata üretken bireyler olarak hazırlamayı amaçlayan eğitimidir (Bryant vd., 2008). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2014) göre; farklı türde özel gereksinimler sınıflandırılmaktadır. Bu özel gereksinimler arasında yer alan öğrenme güçlüğü son yıllarda tanılama araçlarının artmasıyla birlikte, öğrenciler arasında artmakta olup, özel gereksinimli olan öğrencilerin içindeki oranı % 3'tür (Melekoğlu, 2017).

Öğrenme güçlüğü; standart ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler sonucunda, bireyin yaş, zihinsel kapasitesi ve eğitim düzeyi göz önünde alındığında, yazılı ve sözlü dil becerileri, akıl yürütme veya matematiksel becerilerin edinilmesinde belirgin güçlük olarak ifade edilen, özel eğitim gerektiren heterojen bir güçlüktür (American Psychological Association [APA], 1994). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin, öğrenmede yaşadıkları problemlerden kaynaklı olarak mevcut eğitim performansları ile tahmini eğitim potansiyelleri arasında farklılıklar söz konusudur (Johnson vd., 2010). Öğrenme güçlüğü, okuma, yazılı anlatım ve matematik güçlüğü olmak üzere üç farklı boyutta ortaya çıkmaktadır (APA, 1994).

Günümüzde özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimlerinde deneyim, profesyonellik ve bireysel öğretime yönelik planlamanın önemli olduğu görüşü



ağırlıklı kazansa da, özel gereksinimli bireylerin normal gelişime sahip akranlarından tamamen ayrı bir eğitim almaları yerine, yaşlılarıyla aynı eğitim ortamlarında öğrenim görmelerine yönelik eğitim anlayışı daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır (Pijl vd., 1997). Kaynaştırma eğitimi adıyla ifade edilen bu uygulama, yetersizlikten etkilenen ve özel gereksinimli öğrencilere özgü öğretim programları, ihtiyacı olan destek ve öğretim uyarlamaları da sağlanarak, yaşlılarıyla birlikte eğitim görmeleri anlamına gelmektedir (De Boer vd., 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamında yer aldıklarında, özgüven kazandıkları ve gelişimi normal akranlarından birçok akademik ve sosyal davranışları transfer ederek öğrenebildikleri belirtilmektedir (Cagran & Schmidt, 2011). Türkiye’de öğrenme güçlüğü bulunan öğrenciler, kaynaştırma eğitiminden yararlanmakta ve yaşlıları ile birlikte genel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedirler.

Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin matematik dersine yönelik becerileri, yaş ve zihinsel gelişimine göre beklenen düzeyin altındadır. Bu öğrenciler, matematiksel işlemleri yapmakta zorlanmakta, işlem yaparken zaman sorunu yaşamakta, sayılar arası ilişkiler, zaman kavramı, ölçme, sayısal miktarları tahmin etme; zihinsel işlemleri çözme, problemler ve problemleri anlayıp çözüm seçeneklerini ortaya koymada güçlük yaşamaktadırlar (Cortiella & Horowitz, 2014). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin karşılaştıkları akademik ve sosyal güçlüklerle çözüm olarak öğretimin sadeleştirilmesi ve basitleştirilmesi, öğretime ayrılan sürenin artırılması, konuya özgü etkili teknik ve yöntemlerin seçilmesi, konu ve öğretimin içeriğine göre yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi, öğretimde grup aktivitelerinden yararlanılması, öğretimi farklı bölümlere ayırma, öğrenciye soru ve problemlerin çözümü için ilave süre verilmesi, öğrenciye öncelikli olarak matematik için gerekli önkoşul becerilerin kazandırılması, çözümün adımlara bölünmesi, matematik öğretimde gerçek hayattan yararlanılması, öğretime yönelik kısa özetleme ve değerlendirmelerin yapılması, öğrenci başarısını çeşitli ödüllerle pekiştirilmesi gibi sınıf içi öğretime yönelik uyarlamalar yapılmalıdır (Bryant vd., 2011). Derse başlamadan önce öğrencinin mevcut durumu ve ihtiyaçlarına göre yapılacak öğretime yönelik düzenlemeler de, öğretimin başarıya ulaşmasında etkili olan faktörlerdir (Aktan, 2020). Bu düzenlemeler, öğrencinin öğrenim gördüğü sınıf ortamının sade olması, öğrenci sırası ve çevresinde dikkat çekici materyal ve unsurların olmaması, öğrencinin iletişimin iyi olduğu başarılı bir akranı ile oturması, öğrenciye yönelik akran desteği sağlanması, derslerin etkinlik tabanlı olarak yapılandırılması ve öğretimin çoklu duyuya hitap edecek şekilde görsel, işitsel, dokunsal ve teknoloji destekli materyallerle desteklenmesi, öğrencilerin aktif olarak derse katılımlarının sağlanması ve pekiştirilmesi, grup çalışmalarına dayalı öğretim etkinliklerine yer verilmesi, öğrenciye başarabileceği sorumluluklar verilerek başarı duygusunu tatmasının sağlanması ve başarısının ödüllendirilmesi, öğrencinin istek ve motivasyonun desteklenmesi, öğretimde işbirlikli öğrenme ortamlarına yer verilmesi olarak sıralanabilir (Aktan & Budak, 2017).

İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi içeriğinde özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik akrandan öğrenme, sosyal becerileri kazanma, öğrenciler arasında sosyal kabul sağlama, ders başarısı ve derse karşı olumlu tutum gibi sosyal ve akademik yönden önemli katkılar sağlama nedeniyle okuma-yazma ile matematik öğretiminde güçlük yaşayan öğrencilerin eğitiminde etkili bir öğretim yöntemi olabilir (Aktan, 2018; Aktan & Budak, 2021). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, akrandan öğrenme anlayışıyla da tutarlı bir uygulama olduğu ve kaynaştırma eğitiminin bireysel öğrenme amacına uygun olduğu için de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde alternatif

bir seçenek olabilir. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi amaçları açısından işbirliğine dayalı öğrenmenin yararlı olma olasılığı kuvvetli görünmektedir.

İşbirliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin hem karşılıklı olarak öğrenmelerinde sorumluluk almaları, hem de grup etkileşiminin olumlu yönlerinden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlar (Bayrakçeken vd., 2015; Doymuş vd., 2005; Johnson vd., 2013; Slavin, 1985). Takım destekli bireyselleştirme tekniği (TDBT) özellikle Matematik dersinde bireysel öğretimi başarılı kılabilmek amacıyla hem bireysel hem de grupla öğrenme amaçlı etkili bir işbirliğine dayalı öğrenme tekniğidir (Slavin vd., 1984). Tekniğin hem bireysel hem grupla öğrenmeyi desteklemesi, grup çalışmaları yoluyla öğrenciler arasında sosyal becerilerin geliştirilmesine katkısı nedeniyle kaynaştırma eğitiminin felsefesine uygun bir öğrenme tekniği olduğu söylenebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri etkinlik tabanlı olması, bireysel ve grup öğretimine uygun olması, sosyal becerileri kazandırması açısından özel gereksinimli kaynaştırma öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerine yönelik zengin fırsatlar barındırmaktadır (Awofala & Nneji, 2012; Lewis & Doorlag, 2011; Slavin, 1985). Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere matematik öğretiminde etkili olan TDBT, bireysel ve grup öğretiminin karışımından oluşmaktadır (Tarım & Akdeniz, 2008). TDBT'nin uygulanmasına ilişkin temel ilkeler şöyledir:

- Takımların ve üyelerin görevlerinin (başkan, sözcü vb.) belirlenmesi
- Öğretmenin temel kavramları açıklaması
- Etkinlik tabanlı çalışma yapılarının uygulanması
- Konuya yönelik izleme testlerinin yapılması
- Konuya özgü değerlendirme sınavlarının uygulanması
- Takım başarılarının değerlendirilmesi
- Takım başarı belgelerinin hazırlanıp dağıtılması (Slavin, 1985)

Tekniğin kolay uygulanabilir, ekonomik olması, öğretmenin öğretimde yardımcı desteğine ihtiyaç duymaması, öğrencileri işbirliğine dayalı ve eşit akademik düzeyde oluşturulan gruplarda çalıştırarak, sınıfta farklı gelişim özelliklerine sahip öğrenciler arasında olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlaması da önemli avantajları arasında sayılabilir (Efe, 2011). TDBT'nin matematik ders başarısını artırma ve matematiğe karşı olumlu tutumun oluşmasına katkı sağlaması açısından öğretmen merkezli geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu kanıtlayan araştırmalar bulunmaktadır (Erkoç & Artut, 2016; Gelici, 2011; Gelici & Bilgin, 2011; Gelici & Bilgin, 2012; Yıldırım, 2011).

### **Araştırmanın Önemi**

Matematik gibi soyut ve öğretiminin zor olduğu, akademik beceriler ağırlıklı bir derste başarı ve öğrenme kazanımlarının kalıcılığı noktasında öğretim programlarında önerilen geleneksel matematik öğretim yöntemlerinin yeterli olmadığı araştırmalarla ortaya konulmuştur (Çelebi, 2006). Matematik dersini seven ve derse yönelik olumlu tutuma sahip öğrenciler, derslerde daha iyisini yapmak için uğraş gösterebilirler (Chinn, 2012). TDBT öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyen, öğretim ilkeleri ve uygulama içeriği açısından hem öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerine hem de akranlarına matematik öğretiminde alternatif bir öğretim tekniği olabilir.

TDBT'nin, öğrenme güçlüğü bulunan kaynaştırma öğrencilerinin akademik becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin yetenekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişimlerini sağladığı ve özellikle sayısal becerilere yönelik konuların öğretiminde öğrenme güçlüğüne olumsuz etkilerini azaltmada etkili olduğu, grup aktiviteleri yoluyla

özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabulün artmasında etkili olduğu belirlenmiştir (Madden & Slavin, 1983; Slavin, 1985). Türkiye’de ilkokul kademesinde öğrenim gören ve kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenciler ile normal gelişime sahip akranlarına matematik öğretiminde TDBT kullanımına yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında normal gelişime sahip öğrencilere yönelik araştırmaların ise daha çok nicel temelli olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın nitel bir çalışma olarak alanyazınına zenginlik sağlayacağı düşünülmektedir. Kaynaştırma eğitiminin mantığıyla tutarlı görünmesine rağmen TDBT’nin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler üzerindeki etkilerini konu edinen bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle bu araştırmanın ortaya koyacağı bulguların alanyazınına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı normal gelişime sahip öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarından yararlanan öğrenme güçlüğü tanıli kaynaştırma öğrencilere matematik öğretiminde TDBT’nin uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada belirlenen amaç dikkate alınarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır;

1. Normal gelişime sahip öğrencilerin matematik öğretiminde TDBT’nin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin matematik öğretiminde TDBT’nin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma nitel araştırma durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, araştırılması amaçlanan olgu, kişi, olay, ortam ya da süreçlerin kapsamlı bir şekilde sistematik olarak raporlanmasını sağlar (Merriam, 2013). Tek bir birim veya durumun ayrıntılı bir şekilde açıklanması amaçlayan iç içe geçmiş tek durum çalışmasında ise, araştırılması amaçlanan durum ya da birimi oluşturan birden fazla alt durum veya birimlerin ayrıntılı olarak betimlenmesidir (Yin, 2011). Bu araştırmada TDBT kullanımı hakkında öğrenci görüşleri incelenecek bir durum olarak ele alınmış, tekniğin öğretimde uygulanmasına yönelik farklı özelliklere sahip öğrencilerin görüşleri de alt durumlar olarak belirlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma, Düzce il merkezinde ilkokul 4. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çalışma evrenini temsil edecek nitelikte, büyük olmayan bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme giren birimlerin zenginliğini sağlamaktır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, problemin farklı durumlarını ortaya koymak, durumlar arasında benzerliklerin olup olmadığını bulmaya çalışmak ve problemi farklı boyutlarla ele almaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma grubu, TDBT’nin uygulandığı her bir sınıftan, takım çalışmalarındaki performansları, sınıf içindeki başarı durumları,

cinsiyetleri göz önüne alınarak çeşitlilik sağlayacak şekilde on sekiz öğrenciden meydana gelmektedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler içinde üç tane öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencisi de yer almaktadır.

### Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmanın amacına dönük olarak önceden hazırlanan sorulardan oluşacağı gibi daha ayrıntılı bilgi almak için destekleyici ilave görüşme soruları da sorulabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ölçme araçlarının görünüş ve kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik stratejilerden biri de alanında uzman farklı değerlendiricilerin görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2017). Araştırmada matematik dersinde TDBT kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması, geçerlilik ve güvenilirliğinin test edilmesinde aşağıdaki yol izlenmiştir.

- Görüşme formu taslağı hazırlanmıştır.
- Taslak hakkında dil, özel eğitim, ölçme ve program geliştirme uzmanının değerlendirmelerine başvurulmuştur.
- Uzmanların değerlendirme ve dönütlerine göre gerekli düzeltmeler yapılarak nihai görüşme soruları elde edilmiştir.
- Görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirliğini test etme amacıyla il (Düzce) merkezinde bulunan üç farklı ilkokulda bulunan ve sınıflarında öğrenme güçlüğü tanımlı kaynaştırma öğrencilerinin de bulunduğu 4.sınıflarda, her sınıfta 4 saat matematik dersinde öğretim TDBT ile yapılmıştır.
- Öğretim uygulaması tamamlandıktan sonra 2'si de öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencisi olmak üzere toplam 6 öğrenci ile görüşme sorularının ön uygulaması yapılmıştır.
- Ön uygulama ile soruların anlaşılabilirliği, geçerlilik ve güvenilirlik durumu kontrol edilmiş ve görüşme sorularının araştırmanın amacına uygun ölçme aracı olduğu gözlemlenmiştir.
- Uzman görüşleri ve pilot görüşmelerden sonra görüşme formunda yer alan sorulara son biçimleri verilmiştir.

Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. "Matematik dersinde konuları işlerken uyguladığımız "takım destekli bireyselleştirme tekniği" öğretime yönelik görüşleriniz nelerdir?

2. Öğretimde yer verilen grup çalışmaları sayesinde konuları daha iyi kavradığınızı, dersi dahi iyi anladığınızı düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise nedenlerini açıklar mısınız?

3. Takım çalışmalarının sizin ve arkadaşlarınız üzerindeki etkileri nelerdir? Öğretim sonunda, matematik dersini sevmeye başladınız mı? Yapılan etkinlikler ilgi çekici ve eğlenceli olduğunu düşünüyor musunuz?

4. Size göre öğretim uygulamalarında matematik dersini sevmenize olan faktörler nelerdir?

5. Sınıfta yapılan öğretim uygulamaları boyunca aynı takımda yer aldığınız arkadaşlarınızı ve sınıfınızdaki diğer arkadaşlarınızla olan sosyal ilişkilerinize yansımaları oldu mu? Arkadaşlarınızla olan ilişkileriniz ne yönde gelişmeler gözlemlediniz?

6. Sınıf içi öğretimde tekniğin uygulanmasına yönelik size göre tekniğin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?”

7. Takım çalışmalarında ve bireysel çalışmalarda yaşadığınız problemler nelerdir? Bu konulardaki düşünceleriniz nelerdir? gibi TDBT'nin öğretime, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine olan etkilerini ortaya koymaya yönelik sorular ile bu soruları açan sonda sorular bulunmaktadır. Öğretim uygulamaları sona erdikten sonra, on sekiz öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yirmi beş ile kırk beş dakika arasında sürmüştür.

## Veri Toplama Süreci ve İşlem

Araştırmada matematik dersinde tekniğin kullanımına yönelik öğretim, üç ayrı sınıfta, her sınıfta altı hafta (30 saat) olacak şekilde araştırmacılardan biri tarafından yapılmıştır. Öğretim uygulaması her üç sınıfta da aynı hafta ve sürede başlayıp tamamlanmıştır. Matematik dersleri ilkökul 4.sınıf Matematik Öğretim Programı “Uzunlukları Ölçme, Eşit Parçalara Bölme” temasında yer alan öğretim kazanımlarına göre, TDBT'ne göre hazırlanan (6 öğretim haftası, 30 ders saati) günlük öğretim planları, kaynaştırma öğrencileri için öğretim kazanımlarında uyarlamalar yapılarak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) ve bireyselleştirilmiş öğretim planları (BÖP) doğrultusunda işlenmiştir. Öğretim uygulaması yapılacak sınıf ve öğrencilerin belirlenmesinde, öğrencilerin dördüncü sınıfta öğrenim görmeleri, sınıflarda öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencisinin olması, sınıflardaki öğrencilerin akademik açısından benzer özelliklere sahip olması, uygulama için okul yönetimi, öğretmen ve ailelerden onay alınması, Matematik ve Türkçe ders notlarının birbirine yakın olması, öğrenme güçlüğü tanılı kaynaştırma öğrencilerinin matematik dersine özgü önkoşul becerilerinin ölçülmesi gibi çeşitli ölçütler dikkate alınmıştır. Matematik dersinde TDBT'nin etkililiğine ilişkin öğretim öncesi ve öğretim sonrası başarı testi, derse yönelik tutum ile sosyal kabul ölçeği uygulanmıştır.

Başarı testinin hazırlanmasına yönelik “Uzunlukları Ölçme, Eşit Parçalara Bölme” ünitesinde yer alan kazanımlara ilişkin belirtke tablosu oluşturulmuştur. Başarı testinin KR 20 değeri 0.86, teste ilişkin madde ayrııcılık indekslerinin 0.40 ve 0.81 arasında olduğu, testin ortalama güçlüğü ise 0.58 olarak belirlenmiştir. Başarı testinin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017). Başarı testinde, uzman görüşleri doğrultusunda yapılan öğretim uyarlamaları ile öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri için ayrı bir başarı testi hazırlanmıştır. TDBT'nin normal gelişime sahip öğrenciler ile kaynaştırma öğrencilerinin matematik dersine tutumuna etkisini belirlemek amacıyla Nazlıççek ve Erkin (2002) tarafından geliştirilen Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. MTÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uyum katsayıları ise şu şekildedir:  $X^2/sd = 1.4$ , RMSEA= 0.044, CFI=0.96, GFI = 0.92, AGFI = 0.87, SRMR= 0.054. Sonuçlar alanyazına göre kabul edilebilir düzeydedir (Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013). Tekniğinin öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilere yönelik sosyal kabullerine olan etkilerini belirlemek amacıyla Siperstein (1980) tarafından geliştirilen ve dil ve kültür uyarlaması Civelek (1990) tarafından yapılan Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) kullanılmıştır. SKÖ'nün DFA uyum katsayıları şu şekildedir:  $X^2/sd = 1.3$ , RMSEA= 0.054, CFI= 0.92, GFI = 0.90, AGFI = 0.85, SRMR= 0.069. Bu değerler alanyazına göre kabul edilebilir değerler düzeyindedir (Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2013). Matematik dersinde TDBT'nin kullanımının etkililiğine ilişkin öğretim sonrası uygulanan başarı testi, matematik dersine yönelik

tutum ile SKÖ'ne ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Matematik dersi öğretimi, TDBT uygulama ilkelerine göre yapılmıştır. Haftalık konuların öğretimine yönelik olarak çalışma yaprakları, öğretim etkinlikleri, izleme testleri, konu sınavları, izleme testinde başarısız olan öğrenciler için eşdeğer ikinci izleme testleri ve haftalık başarı değerlendirme sınavı hazırlanmıştır. Öğrencilerin başarı durumları dikkate alınarak, heterojen ve her hafta değişen takımlar seçilmiş, her bir öğrenci için öğrencilerin takımdaki görev ve rollerini betimleyen tanıtım kartları hazırlanmış ve uygulama boyunca öğrencilerin tanıtım kartlarını üstlerinde bulundurmaları sağlanmıştır. Tema sona erdikten sonra, tekniğin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmada etik kurallar gereği, Düzce Valiliği Bilimsel Araştırma Etik Komisyonu'ndan öğretim uygulaması yasal onay alınmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden araştırmaya katılım onay belgesi alınmıştır. Resmi makamlardan alınan uygulama onayı ile öğrenci veli onayları alındığı için, araştırma sürecini değerlendiren araştırma izleme kurulunun da alınan onayları yeterli görmesi nedeniyle ayrıca etik kurulu onayı alınmamıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırmada öğrenci görüşleri içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, veri seti üzerinde çözümlene içerik analizi ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilen çeşitli kodlarla verilerin bölümlenerek alt kategorilerin elde edildiği sistemli, tekrarlanabilir bir çözümlene tekniğidir (Büyüköztürk, 2017). İçerik analizi ile verileri açıklayabilecek temel kavramlara ulaşmak ve bu kavramları yansıtan bağlantıları kurabilmektir. Bu amaçla toplanan veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra da ortaya çıkan kavram ile kavramlar arası ilişkiler betimlenir ve bu ilişkilere dayalı tema ve kategoriler ortaya konur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Görüşme formlarının analizi sonucu tema ve alt kategorilere ulaşılmıştır. Tema ve alt kategorilerin oluşturulmasında, araştırmanın amaçları ve görüşme formundan elde edilen kodlar esas alınmıştır. Görüşme yapılan normal gelişim gösteren öğrenciler ÖĞR1, ÖĞR2, ÖĞR 3, öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrenci ise KÖ1, KÖ2, KÖ3 şeklinde kodlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Nitel araştırmada geçerliği ve güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırmada çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla araştırmada, nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirlik stratejileri esas alınmıştır. Araştırmada iç geçerliliği sağlamaya yönelik olarak, verilerin çözümlenmesinde her öğrenciye bir kod verilmiş, veriler analizi sonucu ulaşılan kodlar esas alınarak tema ve alt kategoriler belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmanın amacı, yöntem ve deseni, çalışma grubunun oluşturulma biçimi, veri toplama aracının oluşturulması ve pilot ve asıl uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin süreçler ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ayrıca derinlikli, geçerli ve güvenilir veriler elde etmek amacıyla uzman ve analizci çeşitlemesi stratejileri benimsenmiştir. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında eş uzman incelemesine başvurulmuş ve kodlayıcılar arasında kişisel yorumlardan kaynaklanan problemleri önlemek ve görüşleri net ortaya koymak amacıyla bazı kodlamalar için katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak, nitel araştırma örneklem seçme stratejilerine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliliğe dayalı örnekleme tekniği kullanılmış, veri seti üzerinde derinlikli kodlama ve analizler gerçekleştirilmiştir.

Yapılan kodlama, temalar ve alt kategorilerin oluşturulmasında öğrenci görüşlerinin ilk hali esas alınmıştır. Öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş, veriler ayrıntılı olarak yorumlanmıştır. Araştırmada oluşturulan tema, alt kategori ve kodlamalara ilişkin güvenilirliğin test edilmesi amacıyla, Miles & Huberman'ın (2015) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasında % 93 güvenilirlik uyum oranı belirlenmiş, uzlaşma sağlanamayan bölümler için tekrar eş uzman incelemesine başvurularak kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmada TDBT ile ilgili on sekiz öğrenci ile yapılan görüşmelerden ulaşılan bulgular, alt problemlere göre aşağıda sunulmuştur.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan analizler sonucu normal gelişim gösteren öğrencilerin matematik dersi öğretim uygulamalarında yer verilen TDBT'ne yönelik görüşlerinin beş tema altında birleştiği belirlenmiştir. Tablo 1'de normal öğrencilerin TDBT'ne bakış teması ve ilgili iki alt alt kategori ile ilgili kodlar/görüşler sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *TDBT'ne Bakış Teması ve Alt Kategoriler ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Tekniğe yönelik etkinlikler	Çok güzeldi	12	34.29
	Eğlenceliydi.	10	28.57
	Çok motive ediciydi	8	22.86
	Katılım sağlayıcıydı	2	5.71
	İçerik zengindi ve beğenildi	2	5.71
	Eğitici ve öğreticiydi	1	2.86
TDBT'nin özellikleri	Yarışmacı olması	5	50
	Öğretimi oyunlaştırması	3	30
	Takım çalışmasına uygun	1	10
	Yarışmayla öğrenmeye uygun	1	10

Normal gelişim gösteren öğrencilerin TDBT'ne bakış teması ile ilgili görüşlerinin tekniğe yönelik etkinlikler ve TDBT'nin özellikleri olmak üzere iki alt kategoride toplandığı görülmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin ilgili tema ve alt kategorilerle ilgili görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Tekniğe yönelik etkinlikler alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

*"Matematik dersinde yaptığımız çalışmalar çok ama çok güzeldi. Takım çalışmaları çok eğlenceliydi. (ÖĞR7)".*

*"Derslerimiz çok güzel geçti. Etkinlikler çok eğlenceliydi. Normalde matematik dersi bu kadar eğlenceli geçmiyor. (ÖĞR16)".*

*"Derste çok eğlendik. Tüm arkadaşlar hem eğlendik, hem de yeni konular öğrendik. (ÖĞR9)".*

TDBT'nin özellikleri alt kategorisi ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

*"Takımlar yaptık, yarışma yaptık. (ÖĞR5)".*

*"Matematik dersi eğlenceli geçti, artık dersi oyun gibi sayıyorum. (ÖĞR8)".*

*"Öğretmenimiz matematik dersini eğlenceli bir oyuna çevirdi. (ÖĞR15)".*

*"Matematik dersini yarışmayla daha iyi öğrendim. (ÖĞR3)".*

Yukarıda verilen tema ve alt kategorilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretimi beğendikleri, derste yapılan etkinlikleri eğitici ve eğlenceli buldukları, öğretimde yer verilen etkinlikleri sevdikleri, etkinliklerin dersi öğrenmelerinde ve derse katılım sağlamalarında etkili olduğu, TDBT'nin yarışmaya dayalı ve oyun ortamı oluşturduğu, oyunla öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. TDBT'nin öğretim çıktıları teması ve alt kategorileri ile ilgili normal gelişim gösteren öğrenci görüşlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

*TDBT'nin Öğretim Çıktıları Teması ve Alt Kategoriler ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Ders Başarısı	Matematik ders başarım arttı.	10	45.45
	Takım çalışmaları ile konuları daha iyi öğrendim.	6	27.27
	Tekrarlı etkinlikler konuları daha iyi anlamama yardım etti.	3	13.64
	Ders sınav puanlarım arttı.	3	13.64
Derse Yönelik Tutum	Matematik dersini sevdim.	14	34.15
	Derse karşı olumsuz düşüncelerim olumluya döndü.	9	21.95
	Matematiğe karşı ilgimi artırdı.	6	14.63
	Matematikte başarılı olabileceğime inandım.	3	7.32
	Derslere katılma isteğim arttı.	2	4.88
	Matematiği oyun olarak görmeye başladım	2	4.88
	İleride matematik alanında çalışma isteği uyandırdı.	2	4.88
	Matematiğin kolay olduğunu düşündüm.	2	4.88
	Matematiğin ileride yaşamı kolaylaştıracağını düşündüm.	1	2.44

Tablo 2'de görüldüğü gibi TDBT'nin öğretim çıktıları temasını yansıtan görüşleri, ders başarısı ve derse yönelik tutum olmak üzere iki alt kategoriden meydana gelmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin TDBT'nin öğretim çıktıları teması ve alt kategorilerine ilişkin görüşleri doğrudan alıntılarla aşağıda sunulmuştur. Ders başarısı alt kategorisi ile ilgili başlıca öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*“Matematikte çok başarılı oldum. Matematikte çalışkan biri olduğuma inandım. (ÖĞR5)”*.

*“Matematiğim çok gelişti. Daha başarılı oldum çünkü sınavdan yüksek aldım. (ÖĞR15)”*.

*“Konuları daha iyi öğrendim. Daha iyi anlayınca daha başarılı oldum. (ÖĞR6)”*.

*“İşlediğimiz ünite konularını grup takım çalışmalarında çok daha iyi öğrendim. (ÖĞR7)”*.

Derse yönelik tutum alt kategorisine ilişkin bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

*“Eskiden matematik dersini sevmiyordum. Ama daha eğlenceli ve takım çalışmaları olduğu için sevmeye başladım. (ÖĞR2)”*.

*“Matematik dersine ilgim arttı, daha başarılı oldum çünkü ben matematiği o kadar sevmiyordum, şimdi daha çok seviyorum. (ÖĞR12)”*.

*“Bence gerçekten eğlenceli ve zevkli bir ders oldu, ben işlediğimiz bu dersin, konunun hep devam etmesini ve hiç bitmemesini istedim. (ÖĞR7)”*.

Yukarıda verilen tema ve alt kategorilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, öğrencilerin kendilerini başarılı gördükleri, konuları daha iyi anlayıp öğrendikleri, matematik dersi sınav notlarının yükseldiği; matematik dersini sevdikleri, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin matematik dersinde başarılı olacaklarına inandıkları, öğretimi oyun olarak algıladıkları ve böylece matematik dersine daha fazla ilgi duymaya başladıkları, gelecekte matematik ile ilgili alanlarda çalışmayı hedefledikleri, matematik dersinin kolay olduğuna yönelik inanç geliştirmeye başladıkları ve matematiğin gelecek yaşamlarını olumlu etkileyeceğini



düşündükleri belirlenmiştir. TDBT'nin uygulanması teması ile ilgili öğrenci görüşlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.

*TDBT'nin Uygulanması Teması ve Alt Kategoriler ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Uygulamanın olumlu yönleri	Kalıcı öğrenmeyi sağlıyor	9	27.27
	Matematik dersini sevdiriyor	5	15.15
	Ödüllendirmeye yer veriyor	4	12.12
	Akran desteği sağlanması	3	9.09
	Planlı ve düzenli etkinliklere yer veriyor	3	9.09
	Tatlı rekabet ortamı sağlıyor	2	6.06
	Sorunlara ortak çözüm geliştirmeyi öğretiyor	2	6.06
	Kazanma kadar kaybetmeyi de kabullendiriyor.	1	3.03
	Fikir alışverişinde bulunmayı teşvik ediyor.	1	3.03
	Takım çalışmasını öğretiyor.	1	3.03
	Takımda problem çıktığında öğretmen çözüyor.	1	3.03
Eğlendiriyor ama öğretimi de sağlıyor.	1	3.03	
Uygulamanın olumsuz yönleri	Görevlerini yapmayan öğrenciler takım başarısını azaltıyor.	5	27.78
	Ödül kazanamadığımız için çok üzüldüm.	3	16.67
	Takım içi rolleri paylaşmada sorunlar yaşadık.	3	16.67
	Bazı üyeler görevlerini yapmadığı halde takım ödülünü aldı.	3	16.67
	Takım içi problemler oldu.	2	11.11
	İstemeyen arkadaşlarla da takım olmaya zorluyor.	1	5.56
Etkinlikler zorlayıcı oluyor.	1	5.56	

TDBT'nin uygulanması teması ve alt kategoriler ile ilgili görüşlerinin uygulamanın olumlu yönleri ve uygulamanın olumsuz yönleri olmak üzere iki alt kategoride toplandığı Tablo 3'te görülmektedir. Bu temaya ilişkin bazı görüşler doğru alıntılarla aşağıda sunulmuştur. Uygulamanın olumlu yönleri alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

*“Bence herkes konuları daha iyi öğrendi. Çünkü herkes daha çalışkan oldu. (ÖĞR12)”*.

*“Daha iyi öğrenmeme neden oldu, çözemediğim soruların hepsini anladım. (ÖĞR3)”*.

*“Arkadaşlarımızla tatlı bir rekabet ve yarış gibiydi. (ÖĞR14)”*.

*“Artık yarışmalardan korkmuyorum. Kaybedince de üzülüyorum. (ÖĞR8)”*.

*“Mesela A isimli arkadaşımız matematik dersini hiç sevmez ve katılmazken, şimdi derse katılıyor, dersi seviyor artık. (ÖĞR14)”*.

*“Birbirimize anlamadığımız yerleri sorduk, arkadaşlarımız yanlışlarımızı düzeltti, takımda yardımlaşık. (ÖĞR4)”*.

*“Yarışmalar eğlenceli ve heyecanlıydı. Herkes kazanmak için uğraştı. (ÖĞR11)”*.

Uygulamanın olumsuz yönleri alt kategorisi ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

*“Bazı kişilerin çalışmalara katılmaması, bazı arkadaşların dinlememeleri, beraberce takımlara katılmamaları, puanımızı düşürmesi sorun oldu. (ÖĞR1)”*.

*“Olumsuzluklar hep başkan olmakla ilgiliydi. Ben de bu yüzden en yakın arkadaşım ile tartıştım. (ÖĞR8)”*.

*“Yaşadığım tek sorun, ilk gün belgeyi kazanamadık, biraz üzüldüm. (ÖĞR9)”*.

*“Bazı etkinlikleri yaparken zorlandığım oldu tabii ki. (ÖĞR15)”*.

Yukarıda verilen tema ve alt kategoriler ile ilgili görüşler değerlendirildiğinde, derse yönelik kalıcı öğrenme sağlaması, öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırması, etkinlik tabanlı olmasının öğrencilerin matematik dersini sevmelerinde etkili olması, ödül ve rekabete dayalı olması, etkinliklerin belli bir plan ve düzende sunulması, takım içi sorunların çözümünde öğrencilere sorumluluk verilmesi, öğrenciler arasında fikir alışverişi kültürünü yaygınlaştırması, takım olarak çalışma

becerilerini kazandırması, öğretmenin sorun odaklı rehberlik yapması, dersi eğlenceli ve öğretici etkinliklerle zenginleştirilmesi tekniğin olumlu yönleri olarak öne çıkmaktadır. Tekniğin olumsuz yönleri olarak ise; sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin takım başarısını düşürmesi, ödül alamama üzüntüsü yaşaması, grup rollerini paylaşmada sorunlar yaşanması, bazı takım üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemesi, grup içi problemler yaşanması, öğrencilerin istemedikleri arkadaşlarla takım olması, etkinlikleri yaparken zorlanmaları olarak belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin TDBT'nin sosyal gelişim çıktıları teması ve alt kategorileri ile ilgili görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

*TDBT'nin Sosyal Gelişim Çıktıları Teması ve Alt Temaları ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Değer kazandırma	Sorumluluk duygusu aşıyor.	8	34.78
	Ekip çalışmasını ve dayanışmayı öğretiyor.	4	17.39
	Arkadaşlığı geliştiriyor	4	17.39
	Yardımlaşmayı öğretiyor	3	13.04
	Sevgi duygusu geliştiriyor	2	8.70
	Dostluğu pekiştiriyor	1	4.35
	Özgüven geliştiriyor	1	4.35
	Başarı inancı aşıyor	1	4.35
Sosyal kabul	Arkadaşlık bağlarını güçlendiriyor	5	22.73
	Arkadaşları sevmeye teşvik ediyor	5	22.73
	Takım çalışmaları sayesinde sorun yaşanan arkadaşlarla iyi ilişkilerin gelişmesini sağlıyor	4	18.18
	Sosyalleşmeye yardımcı oluyor	2	9.09
	Arkadaşları yakından tanımaya sağlıyor	2	9.09
	Sınıftaki çoğu arkadaşıyla birlikte oturmaya teşvik ediyor	1	4.55
	Tüm arkadaşlarla çalışma fırsatı veriyor	1	4.55
	Birlikte sorun çözmeyi sağlıyor	1	4.55
Uyum içinde çalışmayı öğretiyor	1	4.55	

TDBT'nin sosyal gelişim çıktıları temasının değer kazandırma ve sosyal kabul olmak üzere iki alt kategoriden oluştuğu Tablo 4'te görülmektedir. Bu tema doğrultusunda bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Değer kazandırma alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

*“Başkan her şeyi yönlendirdi, diğerleri de kendi görevlerini yaptı ve takım ruhuyla haftanın takımı olduk. (ÖĞR14)”*

*“Herkesin görevi vardı. Ben başkan olmayı sevdim. Başkan olunca arkadaşlarım için çalıştık. Onlar da bana yardım ettiler. (ÖĞR6)”*

*“Arkadaşlarımı daha çok sevdim çünkü takımda arkadaşların yardımı ile haftanın birincisi olduk. (ÖĞR5)”*

*“Arkadaşlarımı daha çok sevdim onlar da beni sevdi. (ÖĞR15)”*

*“Takım çalışmasında arkadaşlarımı daha iyi tanıdım ve arkadaşlığım güçlenmiş oldu. (ÖĞR13)”*

*“Yeri geldi arkadaşlarım bana yardım etti, yeri geldi ben onlara yardım ettim. (ÖĞR12)”*

Sosyal kabul alt kategorisi ile ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Arkadaşlarım bana daha iyi davrandılar. Arkadaşlarımı sevdim, ilişkilerimde daha başarılı oldum. (ÖĞR1)”*

*“İşlediğimiz matematik dersi arkadaşlarımızı daha iyi tanımamıza yardımcı oldu. (ÖĞR11)”*

*“Bazı sevmediğim gıcık olduğum kişileri bile az da olsa sevmeye başladım. (ÖĞR5)”*

*“Arkadaşlarımla olan ilişkilerim gelişti. (ÖĞR2)”*

“Daha önce anlayamadığım arkadaşlar bana iyi davranmaya başladılar biraz sıkıntı olsa da şimdi iyi davranıyorlar. (ÖĞR11)”.

“İlk zamanlar bazı arkadaşlarımla birlikte oturmak istemedim ama daha sonra oturmaktan zevk aldım. (ÖĞR14)”.

Yukarıda verilen tema ve alt kategorilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, değer kazandırma alt kategorisinde, tekniğin yardımlaşma, takım çalışması, sorumluluk, dostluk, dayanışma, arkadaşlık, sevgi, özgüven, başarılı olmaya inanç değerlerinin öğrencilerin içselleştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Sosyal kabul alt kategorisinde ise öğrenciler arası sevgi ve arkadaşlık bağlarını güçlendirdiği, takım çalışmaları ile arkadaşlık ilişkileri olumsuz ya da zayıf olan öğrencilerin birbirleri ile iyi ilişkiler kurmaya başladıkları, öğrencilerin problem çözme, çözüm stratejileri geliştirme, fikir üretme ve paylaşma, fikrini savunma, kendisini ifade etme gibi sosyal becerilerini geliştirdikleri, birbirlerini yakından tanıdıkları, sınıftaki arkadaşıyla birlikte oturma ve ortak hedef için çalışma fırsatı buldukları, sorunlara ortak çözümler buldukları ve takım uyumunu yakaladıkları belirlenmiştir. Tablo 5’te TDBT’nin etkili olarak uygulanmasına yönelik öneriler teması ve alt kategorileri ile ilgili görüşlere verilmiştir.

Tablo 5.

*TDBT’nin Etkili Olarak Uygulanmasına Yönelik Öneriler Teması ve Alt Kategorileri ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Takım düzeni	Takımlar sabit olabilir	2	50.00
	Takımlar daha fazla üyeden oluşabilir	1	25.00
	Her öğrenciye kendi takımını seçme fırsatı verilebilir	1	25.00
Uygulamaya ayrılan zaman	Ders süresi daha fazla olabilir	2	66.67
	Matematik ders saati artırılabilir	1	33.33
Ödüllendirme	Dereceye giren ilk üç takım da haftanın takımları seçilebilir	3	60.00
	Tüm takımlara uygun ödül verilebilir	2	40.00
Öğretim	Tüm derslerde uygulanabilir	4	66.67
	Matematik dersleri sürekli bu şekilde işlenebilir	2	33.33

TDBT’nin etkili olarak uygulanmasına yönelik öneriler temasının, takım düzeni, uygulamaya ayrılan zaman, ödüllendirme ve öğretim olmak üzere dört alt kategoriden oluştuğu gözlenmektedir. Aşağıda bazı öğrencilerin görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Takım düzeni alt kategorisi ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir;

“Herkes istediği kişi ile takım olsa daha iyi olur bence. (ÖĞR2)”.

“Sadece takımların değişmemesini isterdim. (ÖĞR11)”.

Uygulamaya ayrılan zaman alt kategorisi ile ilgili bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

“Matematik dersi daha uzun bir süre olsaydı daha güzel olurdu. (ÖĞR14)”.

“Bu matematik dersi daha da artırılabilir. (ÖĞR15)”.

Ödüllendirme alt kategorisi ile ilgili bazı görüşler ise şu şekildedir:

“Tüm takımlara ödül verirdim. Birinci, ikinci ve üçüncü takımlara da belge verilmeli. (ÖĞR12)”.

“Kaybeden öğrencilere de yarıştığı için bir ödül verirdim. (ÖĞR9)”.

“Diğer derslerde bu şekilde işlense daha iyi anlarız. (ÖĞR6)”.

Yukarıda yer verilen tema ve ilgili alt kategorilere ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde takım düzeni olarak takımların sabit kalması, takımların daha fazla üyelerden oluşması, uygulamaya için daha fazla sürenin ayrılması ve ders saatinin artırılmasına ilişkin önerilere yer verilmiştir. Ödüllendirme alt kategorisinde ise dereceye giren ilk üç takımın da haftanın takımları seçilebileceği, tüm takım üyelerine uygun ödüller verilebileceği, öğretim alt

kategorisinde ise tüm derslerde tekniğin öğretimde kullanabileceği ve matematik derslerinin bu teknikle işlenebileceğine yönelik görüşler ortaya konulmuştur.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın diğer alt problemi “Öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin, TDBT’ne ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan analizler sonucu öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin görüşleri beş temadan oluşmuştur. Tablo 6’da TDBT’ne bakış teması ve alt kategorileri ile ilgili öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6.  
*TDBT’ne Bakış Teması ve Alt Kategoriler ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Öğretim aşaması	Ders çok güzel geçiyor	2	25.00
	Yapılan etkinlikleri dersi sevdiriyor	2	25.00
	Etkinlikler çok eğlenceli oluyor	2	25.00
	Yarışma ortamı oluyor	1	12.50
	Eğlenceli etkinlikler derse katılımı artırıyor	1	12.50

TDBT’ne bakış teması ile ilgili öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin görüşleri öğretim aşaması adı altında tek alt kategoride toplandığı Tablo 6’da görülmektedir. Öğretim aşaması alt teması ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*“Ders çok iyi geçti, çok iyi dersler işledik. (KÖ3)*

*“Derste hiçbir sorun olmadı, çok güzel geçti. Etkinlikler çok eğlenceliydi. Yarışma yaptık hep. (KÖ1)”*

*“Sınıfta altı haftadan beri çok güzel vakit geçirdik. Beraber çok güzel etkinlikler yaptık. (KÖ2)”*

*“Ders çok güzeldi, etkinlikleri çok sevdim, eğlenceli olduğu için hep derse katılmak istedim. (KÖ1)”*

Yukarıda verilen tema ve alt kategorilere ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde öğretimin öğrenciler tarafından beğenildiği, derste yapılan etkinliklerin öğrencilerin dersi sevmelerinde etkili olduğu, derslerin eğlenceli ve yarışmacı bir ortamda geçtiği ve bu nedenle öğrenci katılımını artırdığı belirlenmiştir. Tablo 7’de TDBT’nin öğretim çıktıları teması ve alt kategorilerine ilişkin görüşler sunulmuştur.

Tablo 7.  
*TDBT’nin Öğretim Çıktıları Teması ve Alt Teması ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Ders başarısı	Ders başarıyı artırıyor.	2	66.67
	Konuları daha iyi anlamama sağlıyor	1	33.33
Derse yönelik tutum	Matematik dersini sevdiriyor	3	37.50
	Matematiğe karşı olumsuz düşüncelerin olumluya dönüşmesini sağlıyor	2	25.00
	Matematiği önemsetiyor	2	25.00
	Matematiğe ilgiyi artırıyor	1	12.50

TDBT’nin öğretim çıktıları teması ile ilgili öğrenci görüşlerinin ders başarısı ve derse yönelik tutum adı altında iki alt kategoriden oluştuğu gözlenmektedir. Aşağıda

öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin TDBT'nin öğretim çıktıları temasını yansıtan görüşleri doğru alıntılarla sunulmuştur. Ders başarı alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

*“Matematik dersinde daha başarılı oldum. Belge kazandım, çok mutlu oldum. (KÖ1)”*

*“Takım çalışması çok iyiydi. Daha çalışkan oldum. Daha çalışkan ve daha iyi düşünen biri oldum. (KÖ3)”*

Derse yönelik tutum alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*“Dersi çok sevdim. Matematikle daha çok ilgilenmeye başladım. (KÖ3)”*

*“Ders çok güzeldi, etkinlikleri çok sevdim. Beni hep derste tuttu. Hep matematik dersi olsa bu şekilde, çok sevdim. (KÖ1)”*

*“Eskiden matematik dersinden çok korkuyordum. Çok zor geliyordu. Artık matematik dersini daha çok seviyorum. Çünkü etkinlikler çok güzeldi. (KÖ2)”*

*“Matematik dersini çok sevdim çünkü matematik çok önemli ders olduğunu anladım. (KÖ1)”*

Tema ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, ders başarısı boyutunda öğrencilerin derste başarılı oldukları ve başarılarının arttığı, tekniğe dayalı öğretimle konuları daha iyi kavradıkları, derse yönelik tutum boyutunda ise tekniğin öğrencilerin matematik dersini sevdikleri ve derse yönelik daha olumlu algılar geliştirdikleri, dersi önemsedikleri ve derse ilgilerinin arttığı belirlenmiştir. Tablo 8'de TDBT'nin uygulanması teması ile ilgili görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 8.

*TDBT'nin Uygulanması Teması ve Alt Kategoriler ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Uygulamanın olumlu yönleri	Öğrenmeyi sağlıyor	2	50.00
	Akran desteği sağlıyor	1	25.00
	Matematiği günlük hayatla ilişkilendiriyor	1	25.00
Uygulamanın olumsuz yönleri	Takım içinde sorunlar yaşanıyor	2	100

TDBT'nin uygulanması teması ile ilgili öğrenci görüşlerinin uygulamanın olumlu yönleri ve uygulamanın olumsuz yönleri adı altında iki alt kategoride toplandığı Tablo 8'de görülmektedir. Aşağıda öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin TDBT'nin uygulanması temasına ilişkin görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Uygulamanın olumlu yönleri alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir;

*“Takım çalışmasını çok sevdim. İşlenen konuları daha iyi öğrendim. (KÖ1)”*

*“Takım kurduk herkes birbirine yardım etti, yanlışlarımızı düzelttik. (KÖ2)”*

*“Matematik çok önemli olduğunu anladım. İleride hesap kitap işini yapmamızı sağlayacak. (KÖ1)”*

Uygulamanın olumsuz yönleri alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir;

*“Bazı takımlarda tartışma çıktı, birbirlerini üzdüler. (KÖ2)”*

*“Takımda arkadaşlarım birbirleriyle tartışmaya başladılar, herkes başkan olmak istediği için kavga çıktı. (KÖ3)”*

Tema ile ilgili görüşler değerlendirildiğinde, tekniğin öğrenme odaklı olması, akran desteği sunması, öğrencilerin matematiği günlük hayatla ilişkilendirmelerine imkân sunması uygulamanın olumlu yönleri olarak belirlenmiştir. Öğretim uygulamasının olumsuz yönü olarak takım içinde yaşanan sorunlara dikkat çekilmiştir. Tablo 9'da TDBT'nin sosyal gelişim çıktıları teması ve alt kategorileri ile ilgili öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin görüşleri sunulmuştur.

Tablo 9.

*TDBT'nin Sosyal Gelişim Çıktıları Teması ve Alt Teması ile İlgili Görüşler*

Alt kategoriler	Kodlar/Görüşler	Frekans	Yüzde
Değer kazandırma	Sevgi	3	33.33
	Arkadaşlık	2	22.22
	Yardımlaşma	2	22.22
	Saygı	1	11.11
	Çalışkanlık	1	11.11
Sosyal kabul	Arkadaşlarla ilişkilerim olumlu yönde gelişti	1	50.00
	Takım çalışmaları sayesinde anlaşılamadığım arkadaşlarım ile ilişkilerim olumlu yönde gelişti	1	50.00

TDBT'nin sosyal gelişim çıktıları teması ile ilgili öğrenci görüşlerinin değer kazandırma ve sosyal kabul adı altında iki alt kategoriden oluştuğu Tablo 9'da görülmektedir. Aşağıda öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin TDBT'nin sosyal gelişim çıktıları teması ve alt kategorileri ile ilgili görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Değer kazandırma alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir;

*“Arkadaşlarımı çok sevdim. (KÖ1)”*

*“Önceden kimse benimle konuşmazdı. Arkadaşlarımın beni sevdiğini fark ettim çünkü daha önce hiç sevginin farkına varamamıştım. (KÖ3)”*

*“Arkadaşlık, sevgi, saygı, yardım olduğu için çok sevdim. (KÖ1)”*

*“Takım kurduk herkes birbirine yardım etti, yanlışlarımızı düzelttik, çalışkan öğrenci olduk. (KÖ2)”*

Sosyal kabul alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir;

*“Takım çalışmasını çok sevdim. Takım arkadaşlarımla çok iyi anlaştım, arkadaşlarımı çok sevdim. (KÖ1)”*

Yukarıda verilen tema ve alt kategorilere ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, değer kazandırma boyutunda tekniğin öğrencilerde arkadaşlık, sevgi, saygı, yardımlaşma gibi değerlerin gelişimini desteklediği, sosyal kabul açısından ise öğrenciler arasında arkadaşlık bağlarının güçlendiği, sorun yaşanan öğrenciler ile iyi ilişkiler geliştirerek arkadaşlık bağları kurdukları ve arkadaşlık yapmaya başladıkları belirlenmiştir. Tablo 10'da TDBT'nin etkili uygulanmasına yönelik öneriler teması ve alt temaları ile ilgili görüşler sunulmuştur.

Tablo 10.

*TDBT'nin Etkili Uygulanmasına Yönelik Öneriler Teması ve Alt Teması İle İlgili Görüşler*

Alt temalar	Görüşler	Frekans	Yüzde
Takım düzeni	Takım üyeleri aynı kişilerden oluşabilir	1	50.00
	Takımları öğretmen oluşturabilir	1	50.00
Öğretim uygulaması	Farklı derslerde de öğretime yer verilebilir	2	50.00
Öğretimde ödüllendirme	Takım üyelerinin hepsine belge verilebilir	1	25.00
	Başka hediyeyle verilebilir	1	25.00

TDBT'nin etkili uygulanmasına yönelik öneriler teması ile ilgili öğrenci görüşlerinin takım düzeni, öğretim uygulaması ve öğretimde ödüllendirme adı altında üç alt kategoriden oluştuğu görülmektedir. Aşağıda tema ve alt kategorileri temsil eden görüşlere doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Takım düzeni alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir;

*“Takımları ben kurardım, adını da ben koyardım, ad seçerken kavga oluyor. (KÖ1)”*

*“Takımlar hiç değiştirmedim. (KÖ1)”*

Öğretim uygulaması alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşleri şöyledir;

*“Tek matematik değil başka derslerde de olmasını isterdim. (KÖ1)”*

*“Tüm derslerde yapardım. (KÖ1)”*

Öğretimde ödüllendirme alt kategorisi ile ilgili öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar;

*“Herkes belge verirdim. (KÖ1)”*

*“Mesela ben başka hediyeler de verirdim. (KÖ1)”*

Yukarıda verilen tema ve alt kategorilere ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, takım düzeni ile ilgili olarak takım üyelerinin değişmeksizin aynı kişilerden oluşabileceği, takım üyelerin öğretmen tarafından seçilebileceği, öğretim uygulamasına yönelik olarak teknikten farklı derslerden yararlanılabileceği, öğretimde ödüllendirme boyutunda ise öğrencileri motive etmek adına tüm takım üyelerine belge ve farklı hediyeler verilebileceği yönünde görüşler ifade edilmiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak, bulgulara dayalı sonuçlar kapsamlı bir şekilde tartışılmıştır.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın sonuçlarına göre, derslerin verimli, yapılan etkinliklerin eğlenceli, motive edici, eğitici ve öğretici, derse katılım sağlayıcı, dersin yarışmaya dayalı bir oyun gibi algılandığı, takım çalışması ve rekabete dayalı öğretimin etkililiğine katkı sağladığı söylenebilir. TDBT’ne yönelik ilkökul öğrencilerinin görüşlerinin ele alındığı nitel bir araştırma bulunmamakla birlikte gerek işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi gerekse yöntemin bazı tekniklerinin uygulandığı araştırmalar söz konusudur. Benzer şekilde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve tekniklerine ilişkin araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenciler tarafından ilgi gördüğü, eğlenceli ve öğretici bulunduğu, öğrencilerin aktif katılımı destekleyen öğretim ortamında bulunmaktan zevk aldıkları belirlenmiştir (Güngör ve Özkan, 2011; Yılar & Şimşek, 2016).

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kendilerini başarılı gördükleri, konuları daha iyi anlayıp öğrendikleri, matematik dersi sınav notlarının yükseldiği; matematik dersini sevdikleri, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığına yönelik görüşler belirlenmiştir. TDBT’ne yönelik bazı araştırmalarda da akademik başarıya ilişkin benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir (Erkoç & Dinç Artut, 2016; Gelici & Bilgin, 2011; Gelici & Bilgin, 2012; Yıldırım, 2011). Aynı şekilde öğrencilerin grup aktivitelerine aktif katılımlarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğine yönelik bazı araştırma sonuçları da (Pesen & Bakır, 2016; Yılar & Şimşek, 2016) bulgularımızı desteklemektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin kendilerini başarılı gördükleri, konuları daha iyi anlayıp öğrendikleri, matematik dersi sınav notlarının yükseldiği; matematik dersini sevdikleri, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin matematik dersinde başarılı olacaklarına inandıkları, öğretimi oyun olarak algıladıkları ve böylece matematik dersine daha fazla ilgi duymaya başladıkları, gelecekte matematik ile ilgili alanlarda çalışmayı hedefledikleri, matematik dersinin kolay olduğuna yönelik inanç geliştirmeye başladıkları ve matematiğin gelecek yaşamlarını olumlu etkileyeceğini düşündükleri belirlenmiştir. Matematik öğretiminde etkinlik tabanlı öğretim öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için deneyimler sunmakta (Noreen & Rana, 2019; Riley vd., 2017), derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını

artırmaktadır (Anwer, 2019; Gillies, 2004; Singh vd., 2002; Yıldırım, 2011). Bununla birlikte öğrenme ortamının eğlenceli hale getirilmesi öğrencilerin derse katılım (Afarı vd., 2013; Attard, 2013; Brezovszky vd., 2019) ve ders ile olumlu etkileşim kurmalarını sağlamaktadır (Tosto vd., 2016; Yeh vd., 2019). TDBT'nin de etkinlik tabanlı olması öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamış, derse yönelik ilgi, motivasyon ve katılımlarının yükselmesinde etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte yapılan bazı araştırmalarda matematik dersini seven öğrenciler, derste daha iyisini yapmak için gayret gösterebilirler (Chinn, 2012; Eshun, 2004). Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, TDBT öğretim uygulamalarının sonunda öğrencilerin matematik dersini sevmesi, derse motive etmesi, derse olan ilgi ve başarı inançlarının artırması, özellikle çalışma grubu öğrencilerin yaş dönemi ve gelişim özellikleri dikkate alındığında, oyuna dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi ve başarılarını artırmada etkili bir öğretim tekniği olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre; derse yönelik kalıcı öğrenme sağlama, öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarını artırması, etkinlik tabanlı olmasının öğrencilerin matematik dersini sevmelerinde etkili olduğu, ödül ve rekabete dayalı olması, etkinliklerin belli bir plan ve düzende sunulması, grup içi sorunların çözümünde öğrencilere sorumluluk tanınması, öğrenciler arasında fikir alış verişi kültürünü yaygınlaştırması, takım olarak çalışma becerilerini kazandırması, öğretmenin sorun odaklı rehberlik yapması, eğlenceli ve öğretici etkinliklerle yapılandırılması tekniğin olumlu yönleri olarak öne çıkmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine yönelik bazı araştırmalarda öğrenciler arasında ekip çalışması ve dayanışmayı sağlama, birlikte çalışma ve fikir alış verişinde bulunma, öğrencilerin iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimini sağlama gibi araştırma bulgularımız ile benzer bulgular elde edilmiştir (Andrews & Rapp, 2015, Chiong & Jovanovic, 2012). Bununla birlikte, takım çalışmalarıyla öğrencilerin akranlarından olumlu davranışları transfer etmesi (Vural, 2004), akran işbirliği ve desteğini sağlama (Bilgin vd., 2014) yönelik araştırma bulgularında araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğretimde ödüle yer verme (Deci & Ryan, 2004; Jovanovic & Matejevic, 2014; Reeve, 2006), rekabete dayalı bir öğrenme ortamı oluşturma (Lam vd., 2004; Okereke & Ugwuegbulam, 2014; Ponzio, 2011) ve grup çalışmalarına yer verme (Gillies, 2016; Slavin, 2014) öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir. TDBT'nin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaştırma, öğrencilerin sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme bakımından öğretimi etkili kılan özellikler içerdiği söylenebilir. Aksoy ve Doymuş (2011) tarafından yapılan araştırmada ise araştırma bulgularımızın aksine derslerde işbirlikli öğrenme tekniklerine yer verilmesinin kullanımının öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal gelişimlerini sağlama açısından yetersiz kalacağı, işbirlikli öğrenme tekniklerinin başka alternatif öğretim teknikleri, destekleyici etkinlikler ile öğretimin zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik bulgularda ortaya konulmuştur. Bu sonuç, öğretimde yer verilen işbirliğine dayalı öğretim tekniği uygulamasının farklı olması ve farklı içerikte etkinlikleri barındırması, öğretim uygulaması yapılan derslerin benzer olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, takımda sorumluluklarını yerine getirmeyen öğrencilerin takım başarısını düşürmesi, öğrenciler arasında ödül alamama üzüntüsü yaşanması, grup rollerini paylaşmada sorunlar yaşanması, bazı takım üyelerinin sorumluluklarını yerine getirmemesi, grup içi problemler yaşanması, öğrencilerin istemedikleri arkadaşlarla takım olması, etkinlikleri yaparken zorlanmaları gibi TDBT'nin olumsuz yönlerine yönelik eleştirel sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin grup içindeki görevlerini tam olarak yapmamaları, grup dinamiğinden kaynaklanan sorunlar,



gruba yeterli katkıyı sunmayan öğrencilerinde grup başarı ve ödülüne ortak olması gibi araştırma sonuçlarımıza benzer çeşitli eleştiriler belirlenmiştir (Bilgin vd., 2014; Chang & Brickman, 2018; Yılar & Şimşek, 2017). Görüldüğü üzere gerek işbirliğine dayalı öğretim yöntemi, gerekse yöntemin tekniklerinden biri olan TDBT'nin uygulanmasına yönelik sorunların benzer olduğu söylenebilir. Bu sorunların grup çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretime dayalı planlamanın eksiksiz yapılması, grupların öğrenci özellikleri bakımından benzer olması, uygulama öncesi öğretime yönelik uygulama ilkeleri ile ilgili öğrenci sorumluluklarının detaylı olarak açıklanması, öğretime yönelik pilot uygulamalar yapılması yoluyla bu sorunların azaltılabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerine dayalı elde edilen araştırma bulgularına göre, değer kazandırma boyutunda, tekniğin yardımlaşma, takım çalışması, sorumluluk, dostluk, dayanışma, arkadaşlık, sevgi, özgüven, başarılı olmaya inanç değerlerinin öğrencilerin içselleştirmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da araştırma bulgularımızı destekler şekilde, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi öğretim tekniklerinin yardımseverlik, arkadaşlık, dayanışma, takım çalışması, sorumluluk, paylaşma, hoşgörü, iş bölümü, karşı fikirlere saygı, çalışkanlık, grup aidiyeti kazanma gibi değerlerin gelişimini desteklediği belirlenmiştir (Andrews & Rapp, 2015, Gülsar vd., 2018; Yağcı vd., 2012; Yılar & Şimşek, 2017). İyi hazırlanmış ve planlanan etkinliklerin tekniğin uygulama aşamaları ile takım çalışma ilkelerine uygun gerçekleştirilen TDBT uygulamalarının takım içinde öğrenciler arasında etkili iletişim, etkileşim ve paylaşım sağlayarak, öğrencilerin olumlu davranışları ile akranlarına model olduğu, takım çalışmalarındaki paylaşma ve işbölümünün yansımaları olan davranış örüntüleri ile öğrencilerde değer gelişimini desteklediği, ayrıca öğrencilerde değer gelişimine yansıdığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, tekniği dayalı etkinliklerin öğrenciler arası sevgi ve arkadaşlık bağlarını güçlendirdiği, takım çalışmaları ile arkadaşlık ilişkileri olumsuz ya da zayıf olan öğrencilerin birbirleri ile iyi ilişkiler kurmaya başladıkları, öğrencilerin problem çözme, çözüm stratejileri geliştirme, fikir üretme ve paylaşma, fikrini savunma, kendisini ifade etme gibi sosyal becerilerini geliştirdikleri, birbirlerini yakından tanıdıkları, sınıftaki arkadaşıyla birlikte oturma ve ortak hedef için çalışma fırsatı buldukları, sorunlara ortak çözümler buldukları ve takım uyumunu yakaladıklarına ilişkin sosyal kabule dönük sonuçlar elde edilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmeye göre yapılandırılan öğrenme ortamlarında farklı gelişim özelliklere sahip öğrencilerin yer aldığı, birbirleriyle olumlu etkileşimde buldukları, bilgi ve becerilerini paylaştıkları (Chiong & Jovanovic, 2012; Gillies, 2004); bunun sonucunda öğrencilerin sosyalleştikleri, öğrencilerin birbirlerine ilişkin olumlu ilişkiler geliştirdikleri (Johnson vd., 2013), öğrencilerin takım çalışmaları ile akranlarını daha yakından tanımları sonucu öğrenciler arasında arkadaşlık bağlarının güçlendiği, akranları ile sosyal ilişkilerini geliştirdikleri belirlenmiştir (Senior & Howard, 2014; Yılar & Şimşek, 2017). TDBT'nin sosyal kabul boyutunda öğrenciler arası sosyal iletişimi ve etkileşimi artıran, öğrencilerin sosyal becerileri geliştiren benzer sonuçlarda etkili olduğu söylenebilir. Tekniğin sosyal iletişim ve etkileşim ihtiyacının yoğun hissedildiği dersler ve konu içerikleri açısından öğretimde etkili sonuçlar alınmasına katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, takım düzeni olarak takımların sabit kalması, takımların daha fazla üyelerden oluşması, uygulamaya için daha fazla sürenin ayrılması ve ders saatinin artırılmasına ilişkin öneriler belirlenmiştir. Takım çalışmalarında ödüllendirmede dereceye giren ilk üç takımın da haftanın takımları seçilebileceği, tüm takım üyelerine uygun ödüller verilebileceği, öğretim alt kategorisinde ise tüm derslerde

teknikğin öğretimde kullanabileceği ve matematik derslerinin bu teknikle işlenebileceğine yönelik öneriler sunulmuştur. Bilgin vd. (2014)'in yaptıkları araştırmada takım çalışmalarında birinci olan takımlar dışındaki yüksek performans gösteren takımlara da farklı ödüller verilebileceği, teknikğin farklı derslerde de öğretim uygulamalarında yer bulabileceği ile ilgili bulgular araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Ancak takımların farklı kişilerden oluşması gerektiği ile bulgu, araştırma sonuçlarımızla örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni olarak, ilgili araştırmada öğrencilerin tüm öğretim uygulama boyunca aynı öğrencilerle birlikte çalışmış olmaları ve öğrencilerin oluşturulan grubu benimsememiş olmamalarından ötürü ortaya çıkan bir sonuç olabileceği ifade edilebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerinin çok zaman aldığı, uygulamaya ayrılan sürenin daha fazla olması gerektiği yönelik bazı araştırma bulgularının, araştırma sonuçlarımızı desteklediği görülmektedir (Fung, 2004; McGraw & Tidwell, 2001). Öğretime ayrılan sürenin artırılması, kazanan takım dışında diğer öğrencilere de farklı hediyeler niteliğinde hediyeler verilmesi, öğrencileri motive etme, derse olan ilgiyi canlı tutma ve öğretimi pekiştirmesi açısından etkili olabilir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma bulgularına dayalı elde edilen sonuçlar ışığında, öğretimin öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri tarafından beğenildiği, derste yapılan etkinliklerin öğrencilerin dersi sevmelerinde etkili olduğu, derslerin eğlenceli ve yarışmacı bir ortamda geçtiği ve bu nedenle öğrenci katılımını artırdığı belirlenmiştir. TDBT'ne yönelik kaynaştırma öğrencilerinin görüşlerinin ele alındığı bir araştırma bulunmamakla birlikte gerek işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi gerekse yöntemin bazı tekniklerine yönelik normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan bazı araştırmalar söz konusudur. Benzer şekilde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ve tekniklerine ilişkin araştırma sonuçlarına göre işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenciler tarafından ilgi gördüğü, eğlenceli ve öğretici bulunduğu, öğrencilerin aktif katılımı destekleyen öğretim ortamında bulunmaktan zevk aldıkları belirlenmiştir (Güngör & Özkan, 2011; Pesen & Bakır, 2016; Yılar & Şimşek, 2016). TDBT öğretim uygulamalarına yönelik öğrenme güçlüğü kaynaştırma öğrencilerinin görüşlerinin de benzer olduğu, teknikğin kaynaştırma öğrencileri açısından da etkili bir öğretim tekniği olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlarına göre, öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin öğretim uygulamalarında başarılı oldukları, ders başarılarının arttığı ve konuları daha kavrayıp kalıcı öğrenme sağladıklarına yönelik görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin aktif öğrenme esaslı uygulama ilkeleri ve zengin içeriği nedeniyle özellikle farklı gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili bir öğrenme yöntemi olduğuna ilişkin bazı araştırmaların (Madden & Slavin, 1983; Putnam, 1998; Stevens & Slavin, 1995), sonuçları araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Akademik ders başarıya olumlu etkisi ile birlikte, teknikğin öğrencilerde matematik dersine yönelik olumlu tutum ve düşüncelerin oluşmasına katkı sağlaması, matematik dersine yönelik önyargı ve olumsuz düşünceleri olumlu yönde değiştirmesi, öğrencilerin matematiğe daha fazla ilgi duymaya başlamaları ve dersi önemsemelerini sağlaması araştırmada elde edilen diğer önemli bulgulardır. Teknikğin öğrencilerde matematik dersine yönelik olumlu tutum ve düşünceler geliştirmelerinde etkili olduğuna yönelik nicel temelli araştırma sonuçları da (Efe, 2011; Gelici, 2011; Gelici & Bilgin, 2011; Yıldırım, 2011), araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Bununla birlikte teknikğin eğlenceli ve etkinlik tabanlı olması, öğrencilerin dersi önemsemeleri ve dersi sevmelerinin, derse yönelik ilgi ve motivasyonlarının artmasında etkili faktörler olduğu söylenebilir (Aktan & Budak, 2021a).

Araştırma sonuçlarına göre, TDBT'nin öğrenme odaklı olması, akran desteği sunması, öğrencilerin matematiği günlük hayatla ilişkilendirmelerine imkân sunması uygulamanın olumlu yönleri olarak belirlenmiştir. TDBT'ne yönelik bazı araştırmalarda da tekniğim öğrencilerin ders başarılarını arttırdığı (Erkoç & Dinç Artut, 2016; Gelici, 2011; Gelici & Bilgin, 2011; Gelici & Bilgin, 2012; Yıldırım, 2011) ve öğretimde sağlanan akran desteğinin uygulamanın başarısında etkili olduğu belirlenmiştir (Bilgin vd., 2014). Bu konuda araştırma sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim uygulamasının olumsuz yönü olarak takım içinde yaşanan sorunlara dikkat çekilmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenmeye yönelik bazı araştırmalarda da uygulamada gruplarda sorunların ortaya çıktığına yönelik araştırma bulgularımıza benzer araştırmaların sonuçları söz konusudur (Bilgin vd., 2014; Chang & Brickman, 2018; Yılar & Şimşek, 2017). Öğretim öncesi sınıftaki öğrenci grubunun özelliklerine göre öğrencilerin eşit düzeyde takımlara ayrılması, sınıfta karakter olarak yada başarı ile başarısızlık düzeyine göre farklı özellikte öğrencilerin aynı takımlarda yer almasının önlenmesi, davranış problemleri bulunan öğrencilerin aynı takımında yer almaması, öğretmenin öğretim sürecinde yaşanan problemlere müdahale etmesi, öğretim sürecinin planlandığı gibi devam etmesini sağlaması nitelikli bir öğretim sürecinin oluşmasına katkı sağlayabilir.

TDBT öğretim uygulamasının sosyal gelişim öğrenme ürünleri olarak öğrencilerde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Tekniğin öğrencilerde değer kazandırma boyutunda arkadaşlık, sevgi, saygı, yardımlaşma gibi değerlerin gelişimini desteklediği, sosyal kabul açısından ise öğrenciler arasında arkadaşlık bağlarının güçlendirdiği, sorun yaşanan öğrenciler ile iyi ilişkiler geliştirerek arkadaşlık bağları kurmalarında etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin değer gelişimi (Gülsar vd., 2018; Yılar ve Şimşek, 2017) ile farklı özelliklere sahip öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğine yönelik araştırma sonuçları (Gillies & Ashman, 2000; Stevens & Slavin, 1995), araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bireysel farklılıkları kabullenme ve sosyal kabulü sağlamada; arkadaşlık bağlarının geliştirmede ve arkadaşlar arası olumlu ilişkiler oluşturmada etkili olduğuna yönelik araştırma sonuçları da (Gülsar vd., 2018; Yılar & Şimşek, 2017), araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Okullarda arkadaşlık ilişkileri zayıf, özgüven problemi olan, kendini ifade edemeyen, sosyal becerilerde geri kalmış veya farklı özelliklere sahip olan kaynaştırma öğrencilerin, sözel şiddet ve dışlanma yaşadıkları, açık bir şekilde sözel sataşma ve dahası fiziksel şiddet gördükleri (Gazeley, 2010), arkadaşlarına göre daha fazla bir şekilde sosyal redde maruz kaldıkları bilinmektedir (Nowicki vd., 2014). TDBT'nin kaynaştırma öğrencilerinin akranları ile arkadaşlık ve sosyal ilişkilerini geliştirmesi bakımından, sosyal dışlanmayı azaltıcı bir yönünün de olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde takım düzeni ile ilgili olarak takım üyelerinin değişmeksizin aynı kişilerden oluşabileceği, takım üyelerin öğretmen tarafından seçilebileceği, öğretim uygulamasına yönelik olarak teknikten farklı derslerden yararlanılabileceği, öğretimde ödüllendirme boyutunda ise öğrencileri motive etmek adına tüm takım üyelerine belge ve farklı hediyeler verilebileceği yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bilgin vd. (2014)'in yaptıkları takım çalışmalarında ödüllendirme ve başka derslere yönelik öğretim uygulamasına yer verilmesi ile ilgili araştırma bulgularımızla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenme sürecinde kullanılan ödül ve pekiştiriciler, kaynaştırma öğrencilere yönelik öğretim çalışmalarında öğrenmeyi etkili kılmaktadır (Viau, 2009; Witzel & Mercer, 2003). Kaynaştırma öğrencilerin eğitiminde

Aktan, O. & Budak, Y. Takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları matematik dersinde uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri

ödülün etkisi göz önüne alınarak, TDBT öğretim uygulamasının ödüllendirme mekanizmaları, içerik ve tür bakımından zenginleştirilebilir.

## ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri ile diğer normal gelişime sahip öğrencilere matematik öğretiminde TDBT öğretim uygulamalarına daha fazla yer verilebilir. Ayrıca diğer derslerin öğretiminde TDBT’nden yararlanılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin etkinlik tabanlı öğretimi sevdiği ve eğlenceli buldukları bulgusu doğrultusunda, ilkokulda matematik dersi, öğretim içeriğinin öğrencilerin katılım ve ilgilerini destekleyecek şekilde eğlenceli etkinliklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci ve ikinci yazar araştırma problemin oluşturulması, alanyazın taraması, verileri toplama, analiz etme ve elde edilen bulguların yorumlama ile raporlama süreçlerinde görev almıştır. İkinci yazar, araştırma problemin oluşturulması, yöntemin oluşturulması ile bulguları oluşturma, sonuç ve tartışma aşamalarında aktif rehberlik ve yönlendirme görevi almıştır.

## KAYNAKLAR

- Afari, E., Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Khine, M. S. (2013). Students' perceptions of the learning environment and attitudes in game-based mathematics classrooms. *Learning Environments Research, 13*, 131–150.
- Aksoy, G., & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (2), 43-59. Retrieved from <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/issue/6738/90584>.
- Aktan, O., & Budak, Y. (2017). Determination of teachers' opinions on the education of the inclusive students with special learning disability. *Journal of Education and Practice, 8* (21), 53-65.
- Aktan, O. & Budak, Y. (2021). Matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik veli görüşlerinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(2), 391-417. Doi: 10.23863/kalem.2021.179
- Aktan, O. & Budak, Y. (2021a). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında matematik dersinde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 53* (53), 69-96. Doi: 10.15285/maruaeabd.732256.
- Aktan, O. (2018). Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi (Tez No. 526187) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research, 7*(1), 149-164. Doi: <https://doi.org/10.33200/ijcer.638362>.
- American Psikiyatri Birliği. (1994). E. Köroğlu, (Çev.), *Mental bozuklukların tanıs ve istatistiksel elkitabı* (DSM-IV: Diagnostic and statistical manual of mental disorders) (4. baskı). Hekimler Yayın Birliği.

- Andrews, J. J., & Rapp, D. N. (2015). Benefits, costs, and challenges of collaboration for learning and memory. *Translational Issues in Psychological Science, 1* (2), 182-191. Doi: 10.1037/tps0000025.
- Anwer, F. (2019). Activity-based teaching, student motivation and academic achievement. *Journal of Education and Educational Development, 6* (1), 154-170. <https://doi.org/10.22555/joeed.v6i1.1782>.
- Attard, C. (2012). Engagement with mathematics: what does it mean and what does it look like? *Australian primary Mathematics Classroom, 17* (1), 9-13.
- Awofala, A. O. A., & Nneji, L. M. (2012). Effect of framing and team assisted individualised instructional strategies on students' achievement in mathematics. *Journal of the Science Teachers Association of Nigeria, 43* (3), 20-28.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması* (2.baskı). Pegem.
- Bilgin, İ., Aktaş, İ., & Çetin, A. (2014). İşbirlikli öğrenme teknikleri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 334-367.
- Brezovszky, B., McMullen, J., Veermans, K., Hannula-Sormunen, M. M., Rodríguez-Aflecht, G., Pongsakdi, N., ... Lehtinen, E. (2019). Effects of a mathematics game-based learning environment on primary school students' adaptive number knowledge. *Computers and Education, 128* (August 2018), 63-74. Doi:10.1016/j.compedu.2018.09.011.
- Bryant, D. P., Smith, D. D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., Roberts, G., Vaughn, S., Pfannenstiel, K. H., Porterfield, J., & Gersten, R. (2011). Early numeracy intervention program for firstgrade students with mathematics difficulties. *Exceptional Children, 78*(1), 7-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (22.baskı). Ankara: Pegem.
- Cagran, B., & Schmidt, M. (2011). Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies, 37* (2), 171-195. Doi:10.1080/03055698.2010.506319.
- Chang, Y. & Brickman, P. (2018). When group work doesn't work: Insights from students. *CBE Life Sciences Education, 17*(3), 1-17. Doi:10.1187/cbe.17-09-0199
- Chiong, R. & Jovanovic, J. (2012). Collaborative learning in online study groups: an evolutionary game theory perspective. *Journal of Information Technology Education: Research, 11*, 81-101.
- Chiong, R. & Jovanovic, J. (2012). Collaborative learning in online study groups: an evolutionary game theory perspective. *Journal of Information Technology Education: Research, 11*, 81-101.
- Civelek, A. H. (1990). Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri (Tez No. 11891) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap

- Chinn, S. (2012). Research article beliefs, anxiety, and avoiding failure in mathematics. *Hindawi Publishing Corporation Child Development Research, Volume 2012*, 1-8. Doi:10.1155/2012/396071.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends, and emerging issues* (3rd ed). New York: National center for learning disabilities.
- Çelebi, C. (2006). *Yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- De Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25* (2), 165-181.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 59-83.
- Efe, M. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenci takımları başarı bölümleri ve küme destekli bireyselleştirme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi "İstatistik ve Olasılık" ünitesindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi (Tez No. 298185) [Yüksek Lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erkoç, A., & Artut, P. D (2016). Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 8. sınıf öğrencilerinin geometri başarılarına ve kalıcılığa etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31* (1), 1-13. Doi: 10.16986/HUJE.2015013972
- Eshun, B. A. (2004). Sex-differences in attitude of students towards mathematics in secondary schools. *Mathematics Connection, 4*(1), 1-13. Doi: 10.4314/mc.v4i1.21495.
- Fung, Y. Y. H. (2004). Collaborative online learning: interaction patterns and limiting factors, open learning. *The Journal of Open and Distance Learning, 19*(2), 135-149. Doi: 10.1080/0268051042000224743.
- Gazeley, L. (2010). The role of school exclusion processes in the re-production of social and educational disadvantage, *British Journal of Educational Studies, 58*(3), 293–309. Doi:10.1080/00071000903520843.
- Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri (Tez No. 298190) [Yüksek Lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Gelici, Ö., & Bilgin, İ. (2011). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin tanıtımı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 1*(1), 40-70.
- Gelici, Ö., & Bilgin, İ. (2012). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 9-32.
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction, 14* (2), 197-213. Doi: 10.1016/S0959-4752(03)00068-9.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54. Doi:10.14221/ajte.2016v41n3.3.

- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The journal of especial education*, 34 (1), 19-27. Doi: 10.1177/002246690003400102.
- Gülsar, A., Tapan-BROUTIN, M. & İlkörücü, Ş. (2018). Effects on the mathematical success of the cooperative learning method and the students' views regarding to the process. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 99 (99), 1-18. Doi: 10.24106/kefdergi.356226.
- Güngör, S. N., & Özkan, M. (2011). Fen ve Teknoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumuna etkileri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 47-59.
- Jovanovic, D. & Matejevic, M. (2014). Relationship between rewards and intrinsic motivation for learning – Researches Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 456-460.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective metaanalysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33 (1), 3–18. Doi: 10.1177/073194871003300101.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (2013). *İşbirlikli öğrenme el kitabı* (A.Kocabaş, Çev.Ed.). Pegem.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: issues and practical considerations*. New York: The Guildford Press.
- Lam, S. F., Yim, P. S., Law, J. S., & Cheung, R. W. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 281-296.
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms*. (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *Journal of Special Education*, 17 (2), 171–182.
- McGraw, P., & Tidwell, A. (2001). Teaching group process skills to MBA students: a short workshop. *Education Training*, 43 (3), 162-171. Doi: 10.1108/EUM0000000005461.
- MEB. (2014). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S.Turan, Çev.). Nobel.
- Melekoğlu, M. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.15-44). Ankara: Vize.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çeviri Editörleri). Ankara: Pegem.
- Nazlıçipek, N., & Erkin, E. (2002). *İlköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara. [http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-/natscape/b\\_kitabi/sayfasından\\_erişilmiştir](http://old.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-/natscape/b_kitabi/sayfasından_erişilmiştir).
- Noreen, R., & Rana, A. M. K. (2019). Activity-based teaching versus traditional method of teaching in mathematics at elementary level. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 145-159.

- Nowicki, E. A., Brown, J. D., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58 (4), 346-357. Doi:10.1111/jir.12019.
- Okereke, C., & Ugwuegbulam, C. N. (2014). Effect of competitive learning strategy on secondary school students learning outcome: Implications for counselling. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 4(9), 137-143. Doi:10.6007/IJARPED/v3-i2/922.
- Pesen, A., & Bakır, B. (2016). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersi alan konusundaki başarılarına etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6 (11), 71-84.
- Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (1997). *Inclusive education: A global agenda*. Routledge.
- Ponzo, M. (2011). The effects of school competition on the achievement of Italian students, *Managerial and Decision Economics*, 32(1), 53-61. Doi:10.1002/mde.1517.
- Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Paul H. Brookes Publishing.
- Reeve, J. (2006). Extrinsic Rewards and Inner Motivation. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 645-664). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Riley, N., Luban, D., Holmes, K., Gore, J., & Morgan, P. (2017). Movement-based mathematics: Enjoyment and engagement without compromising learning through the easy minds program. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6),1653-1673.
- Senior, C., & Howard, C. (2014). Learning in friendship groups: developing students' conceptual understanding through social interaction. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-8. Doi:10.3389/fpsyg.2014.01031.
- Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The journal of educational research*, 95(6), 323-332.
- Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. R.E. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb and R. Schmuck (eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (p.5-15). Plenum.
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales De Psicologia*, 30, 785-791.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., & Leavey, M. (1984). Effects of team assisted individualization on the mathematics achievement of academically handicapped and nonhandicapped students. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 813-819. Doi: 10.1037/0022-0663.76.5.813.
- Siperstein, G.N. (1980). *Instruments for measuring children's attitudes toward the handicapped*. (Unpublished manuscript). Boston: University of Massachusetts
- Stevens, R. J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-51. Doi: 10.3102/00028312032002321.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tarım, K., & Akdeniz, F. (2008). The effects of cooperative learning on Turkish elementary students' mathematics achievement and attitude towards mathematics using Tai And Stad Methods. *Educational Studies in Mathematics*, 67(1), 77-91.



- Tosto, M. G., Asbury, K., Mazzocco, M. M., Petrill, S. A., & Kovas, Y. (2016). From classroom environment to mathematics achievement: The mediating role of self-perceived ability and subject interest. *Learning and Individual Differences, 50*, 260–269.
- Viau, R. (2009). *Okulda Motivasyon* (Çeviren: Yusuf Budak). Ankara: Anı Yayıncılık
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetinde yöntem, teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat.
- Witzel, B. S., & Mercer, C. D. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. *Remedial and Special Education, 24* (2), 88–96. Doi: 10.1177/07419325030240020401.
- Yağcı, E., Kaptı, S.B. & Beyaztaş, D. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinin fen ve teknoloji dersinde uygulanmasına ilişkin bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 59-77.
- Yeh, C. Y., Cheng, H. N., Chen, Z. H., Liao, C. C., & Chan, T. W. (2019). Enhancing achievement and interest in mathematics learning through Math-Island. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 14*(1), 1-19. Doi: 10.1186/s41039-019-0100-9.
- Yılar, B., & Şimşek, U. (2016). Sosyal Bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 375-394. Doi: 10.14582/DUZGEF.781.
- Yılar, M. B., & Şimşek, U. (2017). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin başarı ve kalıcılığa etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(2), 1-15.
- Yıldırım, Z. (2011). *Kubaşık öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarılarına ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 279284) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York, London: The Guilford Press

## Extended Abstract

### Introduction

The team-assisted individualization technique is one of the most commonly used collaborative learning techniques. The team assisted individualization technique is a cooperative learning technique that is generally used in mathematics teaching. It was a technique which aims to make individual teaching more successful in mathematics course (Slavin et al., 1984). The team-assisted individualization technique, specifically designed for mathematics teaching, combines individual teaching with cooperative learning (Slavin, 1985). Many researches have been conducted in the field of team assisted individualization technique, which is one of the cooperative learning methods, in the field of mathematics teaching, which is more effective than the traditional learning method in terms of gaining students' mathematics course success (Aslan, 2016; Erkoç & Artut, 2016; Gelici, 2011; Gelici & Bilgin, 2011; Gelici & Bilgin, 2012; Koç, 2015; Yıldırım, 2011). In addition, it was determined that team assisted individualization technique was more

effective than traditional method in developing positive attitude towards mathematics lesson in students (Efe, 2011; Gelici, 2011; Gelici & Bilgin, 2011; Yıldırım, 2011).

Learning environments provide the formation of learning and teaching processes. Effective learning environments for students can be created through teaching techniques based on rich content learning activities based on the active participation of the student in teaching. Due to team assisted individualization technique, features and application principles, it can be a source for achieving mathematics lesson success for students who have normal development and inclusive students with learning disabilities. The technique supports individual and group teaching, student-centered, activity-based, provides students' academic and social development, it supports the goals of inclusive education, and the lack of a study evaluating the effects of the use of technique on students also increases the importance of the research. The aim of this study is to determine the opinions of students with normal development and of students with learning disabilities regarding team-assisted individualization technique.

## **Method**

In this research, in which the opinions of the students who have normal development and the students who have learning disabilities are evaluated about the team assisted individualization technique, embedded single-case design and case study, which is one of the qualitative research methodologies, were used in this study. The study group of the study consisted of a total of eighteen students, three of whom are inclusive students with learning disabilities. Interview form was used as a data collection tool. During the preparation of the interview form, in order to ensure the validity and reliability of the interview form, the opinions of a different specialist (education, special education, measurement) and a language expert were consulted for the interview questions in the interview form. In line with the expert's suggestions, the final interview form was formed. In the research, student interview forms were analyzed by content analysis method.

## **Findings**

When the findings obtained based on the opinions of students with normal development and students with special learning difficulties were examined in general, the students liked the lesson, found the activities fun and loved the activities made, the activities were educational and instructive, the activities were based on competition and play environment. It is determined that it is based on teamwork and provides learning with competition. In the academic achievement dimension, the success of the courses increased, they learned the subjects better thanks to the team teaching, they understood the subjects better, mathematics exam scores increased; in the attitude dimension, the technique liked mathematics, their interest towards the lesson increased, they believed that they would be successful in mathematics, their motivation towards the lesson increased, they considered mathematics as a game, and therefore they were more interested, they wanted to work in mathematics in the future and started to perceive mathematics easily, they will make their lives easier.

The positive aspects of the technique are to provide permanent learning, to make students like mathematics lesson, to be based on rewarding, to be planned and organized activities, to provide a sweet competition among students, to develop common solutions to students, to exchange ideas, to teach team work support, both having fun and learning; The negative aspects of the technique do not fulfill the responsibilities of students to

reduce the success of the team, experiencing the sadness of not receiving awards, having problems in sharing the roles of the group, some team members do not fulfill their responsibilities, experiencing in-group problems, the students do not want to make the team to come to the fore.

### **Discussion and Conclusion**

According to the results of the research, it was found that students with normal development and special learning difficulties found the application of team assisted individualization technique generally positive and fun, it has been determined that technique has positive opinions about increasing the success of mathematics lesson, developing positive attitude towards mathematics, providing social acceptance and adding value. Based on the research results; considering the technique's findings on academic achievement, attitude towards the lesson, social acceptance, and appreciation of students, the application of team-assisted individualization technique can be included in the teaching of different lessons for the education of students with normal development and the education of inclusive students with learning disabilities.

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



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.854467**

**ALAN DEĞİŞİKLİĞİ YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
DENEYİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**OPINIONS OF CLASSROOM TEACHERS HAVING CHANGED THEIR  
BRANCH ABOUT THEIR EXPERIENCES**

**Özkan ÇELİK**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla,  
Türkiye

e-posta: ocelik@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8490-9419

**İmra TAÇ**

Millî Eğitim Bakanlığı, Aydın Şehit Polis Murat Dünder İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye

e-posta: imra.tac@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6374-6315

Başvuru Tarihi: 05.01.2021 Yayına Kabul Tarihi: 06.09.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Çelik, Ö., & Taç, İ. (2021). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 216-234. Doi: 10.33418/ataunikkefd.854467

**Öz**

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tanınan alan değişikliği hakkından faydalanan ve hâlen geçiş yaptıkları alanda istihdam edilen öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşlerini kendi anlatılarına dayalı olarak incelemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup fenomenoloji deseni kullanılarak planlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yöntemle Ankara, Balıkesir, Denizli, Kütahya ve Muğla illerine bağlı farklı ilçelerde çalışan 12 öğretmene ulaşılmıştır. Bu çalışma 2018 yılının Mart-Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlasının alan değişikliğini yanlış bir uygulama olarak değerlendirdiği, öğretmenlerin çoğunun tayin/yer değiştirme sebeplerine bağlı olarak alan değiştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çoğu ise eski alanları olan sınıf öğretmenliğinde çalıştıkları süre zarfında daha fazla mesleki doyum sağladıklarını belirtmişlerdir. Bulgular ışığında bu tür bir uygulama sürecinde yaşanabilecek

sorunlara karşın alana özgü bilgilendirici çalışmaların değişiklikler öncesinde yapılması önerisinde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Alan Değişikliği, Görüş, Sınıf Öğretmeni

## Abstract

The purpose of the current study is to investigate the opinions of the teachers having availed themselves of the right given by the Ministry of National Education (MoNE) to change branch and still recruited in the branch they were transferred to. The study was planned by using the phenomenological design. In the selection of the participating teachers, the snowball sampling method was used. By using this method, a total of 12 teachers working in the cities of Ankara, Balıkesir, Denizli, Kütahya and Muğla were reached. This study was carried out in March-April 2018. In the data collection process, semi-structured interviews were conducted with the participants by telephone. In the analysis of the collected data, the content analysis method was used. As a result of the analysis, it was found that more than half of the participating teachers viewed their change of branch as a wrong decision and that the majority of the teachers changed their branches for reasons such as appointment and being able to change their place of residence. The majority of the teachers stated that they got greater job satisfaction as long as they had worked as a classroom teacher before changing branch to work as a special education teacher. In light of the findings, it can be suggested that teachers should be informed about respective branches before taking such a serious decision as to change their branch.

**Keywords:** Changing Branch, Classroom Teacher, Views

## GİRİŞ

Yaşanılan çağın gereksinimlerine uygun donanıma sahip, toplumun kalkınmasına katkı sağlayabilecek bireyleri yetiştirmede eğitim sistemlerinin rolü oldukça önemlidir. Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde tüm toplumsal sistemlerde olduğu gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde de birtakım değişikliklere ya da düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değişiklik ya da düzenlemeler şüphesiz eğitim sisteminin önemli bir unsuru olarak öğretmenleri de oldukça etkilemektedir.

Öğretmenler özellikle eğitim süreçlerinin başlangıç aşamasında öğrencilerin davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynarlar. İşinden memnun olan öğretmenler görevlerini verimli ve etkili bir şekilde yerine getirebilir ve öğretime karşı olumlu bir tutum sergileyebilirler, ancak öğretmenler stres altındaysa etkili bir şekilde çalışamaz ve işine karşı olumsuz tutum sergileyebilirler (Kaur & Kumar, 2008). Dolayısıyla eğitim sistemleri ile öğretmen kalitesi arasında sıkı bir ilişki vardır ve son dönemlerde dünyanın hemen her ülkesinde eğitim kalitesini yükseltme amaçlı birbirini takip eden reformlar gerçekleştirilmektedir (Özoğlu, 2011). Türkiye’de de eğitim sisteminde birtakım köklü sayılabilecek değişimlere gidilmiştir. Bunlardan en önemlilerinden biri olarak kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasını kapsayan okul sistemi karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda 2012-2013 öğretim yılı itibarıyla eğitim kademelere ayrılmış ve birinci kademesi dört yıl sürecek ilkökul, ikinci kademesi dört yıl sürecek ortaokul ve üçüncü kademesi de yine dört yıl sürecek lise olarak belirlenmiştir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2012a). Daha öncesinde sekiz yıllık kesintisiz eğitim kapsamında ilkökulun beş yıl, ortaokulun ise üç yıl sürdüğü düşünüldüğünde, düzenlemede beşinci sınıf düzeyinin ilkökuldan çıkarılarak artık ortaokul kademesinde yer almasının uygun görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Bu ve benzeri değişiklikler, öğretmen ihtiyacını, bağlantılı olarak istihdamını doğrudan etkilemiş ve norm fazlası sınıf öğretmenlerinin birikmesine neden olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) açıklamalarına göre süreçte 37.722 sınıf öğretmeni düzenleme nedeniyle norm fazlası konuma düşmekte iken aynı zamanda açılacak olan birinci sınıf şubelerinde sınıf öğretmenlerine ihtiyaç olacağından öğretmenlerin bir

kısının buralarda tekrar norm kadroya girebilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2012a). Ancak buna rağmen sınıf öğretmenlerinin norm fazlası duruma düşmelerine engel olunamamıştır. Bu durumun çözümüne yönelik bazı uygulamalara gidilmiş ve üniversitelerin sınıf öğretmenliği alanından mezun olup Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sınıf öğretmeni olarak çalışmakta olan öğretmenlere, 2012 yılında Talim ve Terbiye Kurulunun 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda, Yükseköğrenimleri diğer alanlara atanmaya kaynak teşkil edenlerin öğrenimlerine göre atanabilecekleri alana veya diplomalarında yan alan yazılı olanların bu alana ya da öğretmen yetiştiren iki yıllık yükseköğretim kurumu mezunu olanların lisans tamamladıkları alana, “zihin engelliler sınıfı öğretmenliği” veya “teknoloji ve tasarım öğretmenliği” alanına alan değişikliği suretiyle özür durumundan yer değiştirmek üzere başvurabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2012b). Alan değişikliği uygulaması 2013 ve 2019 yıllarında da devam ettirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu haktan yararlanacak sınıf öğretmenlerinden diplomalarında diğer alanlara atanmaya kaynak teşkil edenlerin öğrenimlerine ve yan alanlarına göre alan değişikliği yapabilecekleri belirtilmiştir. Ayrıca alan değişikliği yapmak isteyen sınıf öğretmenlerinin Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği alanına, bu alanda boş norm kadro bulunmaması hâlinde Teknoloji ve Tasarım alanına başvuru yapabilecekleri duyurulmuştur (MEB, 2012b). Bu hakkın öğretmenlere tanınmasıyla birlikte 2012-2013 eğitim öğretim yılının başlamasından itibaren 41.945 sınıf öğretmeni alan değişikliği gerçekleştirmiştir. Alan değişikliği hakkından yararlanan sınıf öğretmenlerinin en çok tercih ettikleri alanların başında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği yer almakta olup bunu Beden Eğitimi Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği izlemiştir (Eskicumalı, Demirtaş, Gür-Erdoğan ve Arslan, 2014).

Alan değişikliği ile ilgili alınan kararlar ve yapılan uygulamalar, kendi branşları dışında başka bir branşta görev yapmak durumunda olan ve bu alanda deneyim, kıdem, birikim, bilgi ve beceri kazanmış olan öğretmenlerin bir kısmını memnun ederken bir kısmında da memnuniyetsizlik durumları oluşturmaktadır (Gökkyer, 2014). Özellikle üniversite yıllarında bir fırsat olarak sunulan yan alanlarıyla ilgili yeterince uzmanlaşırılamayan sınıf öğretmenlerinin meslek hayatlarında da başka bir alanın eğitimcisi olarak çalışmaları; dersin içeriğini uygun yöntemlerle ifade edememekten, birikimden yoksun ve yararlı öğretmen olamamaktan duyulan rahatsızlıklara kadar birçok olası problemin ortaya çıkmasını kaçınılmaz kılmaktadır (Ersözlü, Maviş, Özel ve Kürşadoğlu, 2014). Belli bir süre sınıf öğretmenliği yapmış ve daha sonraları başka bir alana geçerek görevlerine devam eden öğretmenlerin, geçiş yaptıkları alanda birtakım sorunlarla ve beklenmedik durumlarla karşılaşmaları olağandır. Alan değişikliği konusuna başka bir açıdan bakıldığında branşın çeşitli olumsuz durumlarından dolayı sıkıntı yaşayan öğretmenler için alan değişikliği hakkı, nefes alma fırsatı olarak da değerlendirilebilir. Bir diğer açıdan ise eğitimini aldıkları ve uzmanlaştıkları bir alanı bırakarak tam olarak hâkim olmadıkları başka bir alana geçmek hem adaptasyon sorunu yaşamalarını hem de birtakım sorunlarla karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Özer, Tüysüz, Bozkurt ve Özdemir, 2013). Mesela alan değişikliği uygulamasıyla kendi alanının dışındaki alanlara atanan öğretmenlerden doğal olarak bu alanın gerekliliklerini yerine getirmeleri beklenmektedir (Sıcak, Arslan ve Burunsuz, 2015). Yine benzer şekilde ilköğretimden ortaöğretime geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin de alışageldikleri öğrencilerin yerine farklı öğrenciler ile karşılaşmış olmaları bazı ikilemler oluşturabilmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenler disiplini sağlamada, öğretimi

düzenlemede ve dersi değerlendirmede sorunlar yaşamaktadırlar (Çepni, Cerrah ve Bacanak, 2002).

Bu bağlamda öğretmenlerin geçiş yaptıkları alandaki yeterlikleri temel sorunlardan biri olarak karşımıza çıkabilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların geçiş sürecinin getirdiği sorunlara (Eskicumalı vd, 2014), öğretmenlerin yeni alanlarındaki memnuniyet durumlarını belirlemeye (Kaya vd., 2013), öz yeterlik inançlarını belirlemeye (Sıcak vd, 2015) ve geçiş yapılan alanda kullanılan yöntemlere (Özyer, 2016) yönelik olarak geçiş sürecinin sorun, memnuniyet ve yeterlik boyutlarına ayrı ayrı odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmada daha kapsamlı olarak alan değişikliği sürecinin, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimler bağlamında tüm boyutlarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Öğretimin niteliği bakımından öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi her zaman öncelikli bir gereklilik olmuştur. Sistem değişikliği gibi kapsamlı değişiklikler bu desteğin gerekliliğini daha da artıran durumlardır. Bu tür süreçlerin en az sorunla atlatılması için öncelikle öğretmen görüşlerine başvurulması ve buradan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak sürecin desteklenmesi gerekmektedir (Yılmaz vd, 2014).

Bu durumlar ele alındığında alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçiş yaptıkları alandaki çalışma süreçlerini değerlendirmeleri, alan değişikliği ve sonrasında yaşananlar hakkında bizlere birincil elden somut veriler sağlaması açısından oldukça önemlidir. Katılımcıların deneyimleri neticesinde duruma ilişkin algıları, alan değişikliğinin işlerliği hakkında öğretmenlerin değerlendirmeleri ışığında veriler verecektir. Araştırmanın bu bağlamda alan değişikliği uygulamasının en fazla etkileneni olarak öğretmenlerin mevcut durumuna ilişkin farkındalık oluşturması ve uygulamanın eksiklerinin giderilebilmesi adına yol gösterici sonuçlar sunması beklenmektedir. Yine araştırmadan elde edilen sonuçların, konuya ilişkin farklı yaklaşım sergileyecek bakış açılarını ortaya çıkarmaya yardımcı olacağı ve yapılacak yeni araştırmalara bu bağlamda yön vererek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf öğretmenlerine tanınan alan değişikliği hakkından faydalanan ve hâlen geçiş yaptıkları alanda istihdam edilen öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşlerini kendi anlatılarına dayalı olarak incelemektir.

Belirtilen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan alan değişikliği yapmış sınıf öğretmenleri;

1. Alan değişikliği konusunda ne düşünüyorlar?
2. Neden alan değişikliği yapma gereği duydular?
3. Geçiş yaptıkları alanda görevlerini başarılı bir şekilde yapabildiklerini düşünüyorlar mı?
4. Geçiş yaptıkları alanda çalışmaktan memnunlar mı?
5. Olanak tanınsa tekrar sınıf öğretmenliği alanına geçiş yapmak isterler mi?
6. Buldukları alanla sınıf öğretmenliğini karşılaştıracak olsalar neler söylerler?
7. Geçiş yaptıkları alanda karşılaştıkları sorunlar yaşıyorlar mı?
8. Karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik neler öneriyorlar?
9. Diğer meslektaşlarının kendilerine yönelik tutumlarını nasıl değerlendirilmektedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Deseni**

Alan değişikliği yapan ve hâlen değişiklik yaptıkları alanlarda çalışan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan fenomenoloji deseni benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre fenomenoloji deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olayları, deneyimleri, algıları, yönelimleri, kavramları ve durumları araştırmaya amaçlayan bir desenlerdir. Yine bu araştırma alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayalı olarak sürecin nasıl algılandığına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla fenomenoloji araştırma türlerinden, insanların algı ve deneyimlerini betimlemeyi amaçlayan betimleyici fenomenoloji (Ersoy, 2017) türünde desenlenmiştir. Araştırmada betimleyici fenomenoloji deseni kullanılarak öğretmenlerin yaşadıkları durum hakkındaki deneyimleri sonucunda oluşan algıları betimlenmeye çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Kartopu örneklemede örneklem oluşturma süreci, araştırmanın yapılacağı kişilerden birine ulaşılarak başlar. Bu kişiyle yapılan görüşme sonucu onun önereceği başka kişilere, o kişilerle görüşme sonrası da onların önereceği kişilere ulaşılır. Böylelikle kişi sayısı artarak devam eder (Şahin, 2014). Bu kapsamda araştırmaya, araştırmacıların daha önceden tanıdığı alan değişikliği yapan bir sınıf öğretmeniyle (Serap Öğretmen) başlanmıştır. Bu öğretmenden sınıf öğretmenliğinden alan değişikliği yaparak farklı bir alana geçmiş olan ve araştırmaya gönüllü katılım sağlayarak destek verebilecek başka bir öğretmenin ismini vermesi istenmiştir. Kaynak öğretmen araştırmacılar ile yeni katılımcı arasındaki irtibatı sağlamıştır. Görüşme yapılacak katılımcının uygun olduğu saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin araştırmaya gönüllü olarak katılmasının yanı sıra sınıf öğretmenliği alanından başka bir alana geçiş yapmış olmasına ve hâlen o alanda çalışıyor olmasına dikkat edilmiştir. Bu yöntemle Ankara, Balıkesir, Denizli, Kütahya ve Muğla illerine bağlı farklı ilçelerde çalışan 12 öğretmene ulaşılmıştır. Böylelikle farklı çevrelerde çalışan öğretmenlerin deneyimleri incelenebilmiştir. Araştırmanın verilerinin elde edildiği katılımcı öğretmenlere ait bazı demografik bilgiler Tablo 1' de verilmiştir. Katılımcıların kimliğinin gizli tutulması için gerçek isimleri belirtilmemiş, onun yerine araştırmacılar tarafından belirlenen "... Öğretmen" şeklinde isimlendirme yapılmıştır.



Tablo 1.

*Katılımcıların Bazı Demografik Özellikleri*

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Geçiş Yaptığı Alan	Değişiklik Hakkını Nasıl Elde Ettiği	Çalıştığı İl
Yakup Öğretmen	Erkek	22	Beden Eğitimi	Yan Alan	Kütahya
Murat Öğretmen	Erkek	19	Görsel Sanatlar	Yan Alan	Kütahya
Yalçın Öğretmen	Erkek	13	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Ankara
Cahit Öğretmen	Erkek	12	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Denizli
Naciye Öğretmen	Kadın	11	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Denizli
Umut Öğretmen	Erkek	11	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Ankara
Serap Öğretmen	Kadın	8	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Ankara
Elif Öğretmen	Kadın	8	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Kütahya
Ahmet Öğretmen	Erkek	8	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Denizli
Sevil Öğretmen	Kadın	7	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Balıkesir
Zuhal Öğretmen	Kadın	6	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Muğla
Tahsin Öğretmen	Erkek	13	Özel Eğitim	540 saat sertifika	Denizli

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 5’i kadın, 7’si erkektir. Mesleki kıdemleri 6 ile 22 yıl arasında değişmektedir. Yine katılımcı öğretmenlerin 10’u Sınıf Öğretmenliğinden Özel Eğitim alanına geçiş yaparken, biri Beden Eğitimi, biri de Görsel Sanatlar alanına geçiş yapmış ve hâlen o alanda çalışmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında araştırmacılar tarafından konuya ilişkin temel kavramlar irdelenerek yapılan alanyazın taraması (Eskicumalı vd, 2014; Gökyer, 2014; Korkmaz ve Serin, 2014) sonucunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında öncelikle bir taslak form oluşturulmuş ve elde edilen taslak form sınıf eğitimi alanında çalışan iki alan uzmanının (Sınıf eğitimi alanında doçent) görüşlerine sunulmuştur. Gelen dönütler doğrultusunda sorular revize edilmiş ve son olarak dil-anlatım açısından irdelenmek üzere bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen dönütler neticesinde forma nihai hâli verilmiştir. Görüşme formunda çalışma grubunun demografik özelliklerini belirlemeye yönelik yedi soru, çalışmanın içeriği hakkında ise dokuz soru yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan çalışmanın içeriğine ilişkin sorular şunlardır:

1. Alan değişikliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Neden alan değişikliği yapma gereği duydunuz? Açıklar mısınız?
3. Geçiş yaptığınız alanda görevinizi başarılı bir şekilde yapabildiğinizi düşünüyor musunuz?  
✓ Bu alanda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?
4. Genel olarak değerlendirecek olsanız geçiş yaptığınız alanda çalışmaktan memnun musunuz?
5. Olanak tanınsa tekrar sınıf öğretmenliği alanına geçiş yapmak ister misiniz? Neden?
6. Bulduğunuz alanla sınıf öğretmenliğini karşılaştıracak olsanız (çalışma şartlarınız, iş doyumunuz vb.) neler söylemek istersiniz?
7. Geçiş yaptığınız alanda karşılaştığınız sorunlar oluyor mu?
8. Karşılaştığınız bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz neler olur?  
✓ Siz ne tür çözümler uyguluyorsunuz?

9. Alan değişikliği yapan bir öğretmen olarak diğer meslektaşlarımızın özellikle alan mezunu olanların, yöneticilerin ya da velilerin size yönelik tutumlarını nasıl değerlendirirsiniz?

Araştırma kapsamında görüşmeler 2018 yılı Mart ve Nisan aylarında telefon aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla katılımcılardan öncelikle randevu alınmış, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bununla birlikte herhangi bir veri kaybına neden olmamak adına ses kaydının yapılacağı katılımcılara iletilmiş ve bu hususta da izinleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 18 dakika 38 saniye sürerken toplamda ise 220 dakika 38 saniye sürmüştür. Görüşme sürelerine ilişkin detaylı bilgi Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

*Katılımcılar İle Yapılan Görüşme Süreleri*

Katılımcılar	Görüşme Tarihi	Görüşme Başlangıç Saati	Görüşme Süresi
Yakup Öğretmen	18.04.2018	21:34	00:16:14
Murat Öğretmen	17.04.2018	17:57	00:16:31
Yalçın Öğretmen	28.03.2018	15:14	00:13:20
Cahit Öğretmen	27.03.2018	14:36	00:28:13
Naciye Öğretmen	15.04.2018	16:51	00:15:36
Umut Öğretmen	26.03.2018	16:54	00:22:01
Serap Öğretmen	11.04.2018	18:23	00:32:04
Elif Öğretmen	18.04.2018	17:40	00:15:04
Ahmet Öğretmen	19.04.2018	19:28	00:13:12
Sevil Öğretmen	13.04.2018	11:38	00:12:38
Zuhal Öğretmen	06.04.2018	12:40	00:20:08
Tahsin Öğretmen	18.04.2018	16:31	00:16:14

### **Araştırma Etiği**

Araştırmada veri toplanması sürecinde alan değişikliği hakkında yararlanmış sınıf öğretmenlerinden gönüllü olarak çalışmaya destek vermek isteyenlerin katılımıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın gerekçesi her bir katılımcıyla paylaşılmıştır. Bu kapsamda ne tür verilere ihtiyaç duyulacağı ve elde edilen bilgilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Telefonla gerçekleştirilen veri toplama aşamasında istenilmesi durumunda görüşmelerin kesilebileceği, cevaplamak istemedikleri sorular olursa cevaplamadan geçebilecekleri katılımcılara söylenmiştir. Her bir katılımcıya telefonda ses kaydının alındığı bilgisi iletilmiş ve bu yöntemden rahatsız olup olmayacaklarına dair dönüt alınmıştır. Tüm katılımcılar ses kaydı alınmasının sorun olmayacağını ifade etmişlerdir. Yine araştırmada katılımcıların gerçek isimlerine yer verilmemiş bunun yerine “.... Öğretmen” şeklinde gerçek isimleri dışında adlandırmalar yapılmıştır. Ayrıca arzu edilmesi durumunda çalışmanın sonuçlarının kendileri ile özel olarak paylaşılacağı ifade edilmiştir. Araştırma verileri 2018 yılında toplanmış olduğu için etik kurul izni alınmamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen ses kayıtları deşifre edilerek, bilgisayar ortamına yazılı metin olarak aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilmektedir. Bunlar verilerin kodlanması,

temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda öğretmenlerin verdikleri cevaplardan tematik kodlamalar elde edilmiş ve alıntılarla desteklenmiştir. Verinin tamamı irdelenerek belirli kodlar oluşturulmuş ve kodlardan hareketle temalar elde edilmiştir. Kodlama güvenilirliği açısından iki araştırmacı veri analizi sürecini ayrı ayrı yürütmüştür. Sonrasında bir araya gelerek kodlamaları birlikte değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka araştırmacıdan da eş kodlayıcı görevini üstlenmesi istenmiştir. Araştırmacıların oluşturdukları analizler ile eş kodlayıcının oluşturduğu analizler Miles ve Huberman'ın (1994) modeli esas alınarak karşılaştırılmış ve %82 oranında uyum oranı sağlandığı belirlenmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre puanlayıcılar arası en az %70 uyum gerekli olduğu düşünüldüğünde bu uyum yüzdesinin güvenilirlik açısından uygun bir değer olduğu görülmektedir. Daha sonra üç kodlayıcı birlikte uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod ve temalar üzerine düzenledikleri ortak bir oturumda analizleri değerlendirmişlerdir. Üzerinde anlaşılamayan kodlamalar için üç kodlayıcı bir araya gelerek fikirlerini ifade etmek yoluyla tekrar değerlendirmeler yapmış ve uygun kodlamayı oluşturmaya çalışmışlardır.

## BULGULAR

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda bazı temalara ulaşılmıştır. Bu bölümde bulgular “Alan Değişikliği: Doğru mu? Yanlış mı?”, “Alan Değişikliği: Gerekçeler”, “Alan Değişikliği: Yeterlik”, “Alan Değişikliği: Memnuniyet” ve “Alan Değişikliği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri” temaları altında sistematik şekilde verilmiştir.

### Alan Değişikliği: Doğru mu? Yanlış mı?

Katılımcılara “Alan değişikliği konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinden bazıları (Yakup, Yalçın, Cahit, Elif, Sevil, Zuhale, Tahsin) alan değişikliğinin yanlış bir uygulama olduğu, böyle bir uygulamayı gereksiz gördükleri ve uygulamanın devam etmemesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşler incelendiğinde katılımcıların; “eğitiminin bu alanda çalışmak için zaman zaman yeterli olmadığı”, “özellikle matematik, İngilizce gibi branşlara geçenlerin bu alanlarda zorlandığı”, “bu durumun alanın gerçek öğretmenlerine yapılan bir haksızlık olduğu” ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Alan değişikliğine olumlu yaklaşmadığını, bu durumun alanın “gerçek” öğretmenlerine haksızlık olduğunu düşünen Sevil Öğretmen görüşlerini aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir:

*“... Alan değişikliğine çok olumlu bakmıyorum. Özel eğitimcilerin kadrolarını işgal ediyoruz. Bu alanın gerçek öğretmenlerine haksızlık olduğunu düşünüyorum. Bence herkes mezun olduğu alanda çalışmalı. Zaten o bölümü istediğimiz için üniversiteye gidiyoruz, bence o bölümde çalışmalıyız. Biz alan değişikliği yapmaya mecbur kaldık...” (Sevil Öğretmen)*

Bununla birlikte diğer katılımcıların görüşleri incelendiğinde ise uygulamanın gerekli olduğu ve sürdürülmesi gerektiği yönünde ifadelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Görüşler incelendiğinde ise; “atamasının merkezi bir bölgeye yapılabilmesi”, “iyi bir eğitim alan sınıf öğretmenlerinin özellikle okuma-yazma süreçlerinde özel eğitimde daha başarılı olduklarını düşündükleri” ve “bu alanlarda herhangi birinin çalışması yerine sınıf

öğretmenlerinin çalışmasını uygun gördükleri” gerekçelerine dayanarak, uygulamanın gerekliliğini destekledikleri görülmüştür. Alan değişikliğini doğru ve yerinde bir uygulama olarak gören Serap Öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“... Ben uygulamada bir sıkıntı görmüyorum ve alan değişikliği yapılabilmesi taraftarıyım. Alan değişikliği sınıf öğretmenlerinin iyi bir eğitim aldıktan sonra yapabilecekleri bir şey. Mesela özel eğitim normal eğitimi çocuğa göre uyarlama işi. Böyle bir uygulamanın devam etmesini öneririm. Hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için kesinlikle özel eğitim öğretmeni değil, sınıf öğretmeni atanması gerekiyor. Ama orta ve ağır seviyeleri özel eğitimciler gayet güzel götürüyorlar. Davranış değiştirme konularında da iyiler. Ama kesinlikle akademik alanda sınıf öğretmenlerini daha yeterli görüyorum...” (Serap Öğretmen)*

### **Alan Değişikliği: Gerekçeler**

Katılımcılara “Neden alan değişikliği yapma gereği duydunuz? Açıklar mısınız?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı alan değişikliğini atama/yer değiştirme işlemlerini kolaylaştırmak için yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu hususta “norm fazlası durumundan kurtulma”, “merkezi bir okulda çalışma isteği”, “eşi ile yakın bir bölgede çalışma” gibi gerekçelerle alan değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin bazı örnekler şöyledir:

*“... Alan değişikliği yapmayı hiç istemiyordum. Sadece sınıf öğretmenliğinin atamalarının tıkanacağı düşüncesiyle elimde bulunsun diye ve de özel eğitimde merkezde çalışacağım diye geçtim...” (Naciye Öğretmen)*

*“... Tayin işlerinde sınıf öğretmenliğine göre biraz daha avantajları vardı ve ailesel durumlardan dolayı merkeze geçiş yapmak için alan değişikliği yaptım. Başka bir şekilde merkezde çalışma şansım yoktu maalesef...” (Elif Öğretmen)*

Katılımcıların bu yöndeki görüşleri alan değişikliği uygulamasının temel amacının da gerçekleştiğini göstermektedir. Öğretmenler bu değişikliği atama işlemleri için bir fırsat olarak değerlendirmişlerdir.

### **Alan Değişikliği: Yeterlik**

“Geçiş yaptığınız alanda görevinizi başarılı bir şekilde yapabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu alanda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?” sorusunu katılımcılardan biri (Zuhal) bazı eksiklerinin olduğunu bildiğini ve kısmen yeterli hissettiğini söyleyerek cevaplamıştır. Diğer tüm katılımcılar ise “ilk geçiş yaptıkları yıl zorlansalar” da “artık tecrübe ve bilgi kazandıklarını” ifade ederek, alanlarında yeterli olduklarını ve görevlerini başarıyla yapmaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Kendilerini neden yeterli hissettiklerine dair açıklamaları da içeren bazı ifadelere ilişkin örnekler şöyledir:

“... Kişisel ve mesleki beceri açısından kendimi yeterli görüyorum. Yan alanda aldığım eğitimi yeterli buluyorum ama asıl kişisel açıdan yeterli gördüğüm için alan değişikliği yaptım. Zaten gerek Beden Eğitimi ile gerekse spor ile uzun süre ilgilendim. Hâlen de aktif olarak işin içerisindeyim...” (Yakup Öğretmen)

“... Benim geçiş yaptığım alan özel eğitim alanı. Fakat ben tercihim yaparken hafif düzeyde zihinsel engelliler sınıfını tercih ettim. Bilerek bunu yaptım. Çünkü gittiğim okulda, müfredat programı uygulanıyor. Yani Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik gösteriyoruz. Hafif düzey olduğu için sınıf öğretmenliğine daha yakın. Aynı işe devam ediyorum. Bu konuda hiç zorlanmadım. Zaten bu dersleri de anlatabilecek yeterlikte olduğumu düşünüyorum...” (Cahit Öğretmen)

Sınıf öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde çoğunlukla geçiş yaptıkları alana ilişkin öncesinde tecrübeleri ve yeterlikleri olmadığına vurgu yaptıkları görülmektedir. Yine bazı öğretmenlerin ise sınıf öğretmenliği alanına yakın olduğunu düşündükleri için özellikle tercihlerini zihin engelliler öğretmenliğinden yana kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte süreç içerisinde geçiş yapılan alana ilişkin işbaşında deneyim kazandıklarını ifade eden cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu deneyime bağlı olarak sınıf öğretmenleri yeni alanlarında kendilerini artık yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.

### **Alan Değişikliği: Memnuniyet**

Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin “Genel olarak değerlendirecek olsanız geçiş yaptığınız alanda çalışmaktan memnun musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde 7’sinin (Yakup, Umut, Serap, Elif, Ahmet, Sevil, Zuhul) geçiş yaptıkları alanda çalışmaktan memnun oldukları, 2’sinin (Murat, Yalçın) kısmen memnun oldukları, 3’ünün (Cahit, Naciye, Tahsin) ise kesinlikle memnun olmadıkları görülmüştür. Çalıştığı alandan memnun olmadıklarını ifade eden öğretmenler “çalışma ortamları”, “çalışma arkadaşları”, “öğrencilerin durumları” ve “sınıf öğretmenliğinde daha huzurlu oldukları” gibi durumların memnuniyetsizliklerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda verilen cevaplara örnekler şu şekildedir:

“... İş ortamında diğer öğretmen arkadaşlarımız gerektiği gibi görevini yapmıyorlar. Herkes görevini yapsa 10 tane öğrencim olsa da sıkıntı yaşamam, sorun olmaz. Ayrıca çalıştığımız sınıfın fiziki koşulları çok iyi değil maalesef. Okulun alt katında ve havalandırması zayıf bir ortamda çalışıyorum...” (Cahit Öğretmen)

“...Benim herhangi bir sıkıntım yok. Bu alanda çalıştıktan sonra da bu çocukların sevilmeye değer olduğunu anlıyorsunuz ve bu alanı seviyorum ve memnunum...” (Ahmet Öğretmen)

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenleri çoğunlukla geçiş yaptıkları alanda çalışmaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu tema altında “Olanak tanınsa tekrar sınıf öğretmenliği alanına geçiş yapmak ister misiniz? Neden?” sorusuna verilen cevaplar da incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin 9’u (Yakup, Yalçın, Cahit, Naciye, Serap, Elif, Sevil, Zuhul, Tahsin) olanak tanınsa tekrar sınıf öğretmenliğine geçmek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise; “aynı alanda çalışmaktan zaman zaman sıkıldıklarını”, “sınıf öğretmenliğinde daha mutlu olduklarını”, “sınıf öğretmenliğinde iş doyumunun ve motivasyonlarının daha yüksek olduğunu” ve “istedikleri mesleğin sınıf öğretmenliği olduğunu” belirtmişlerdir. Tekrar sınıf öğretmenliği alanına geçmek istemediklerini belirten öğretmenler ise “norm fazlası olma durumunu yaşamak istemediklerini” ve “tekrar sınıf öğretmenliğine dönünce zorlanabileceklerini” düşündüklerini belirtmişlerdir.

“... Zaman zaman aklıma geliyor ama çok fazla sınıf öğretmenliği yapmadım. İlk yıllarda bocalayabilirim. O yüzden ben düşünmüyorum...” (Umut Öğretmen)

“... Şartlar uygun olduğunda geçerim. İki arasında tercih yaparsam sınıf öğretmenliğini tercih ederim çünkü sınıf öğretmenliğinde kısa sürede doyum alıyorsun. Özel eğitimde bu süreç çocuğa göre değişebiliyor. Sınıf öğretmenliği içsel olarak motive ediyor. Özel eğitimde bu süreç öğretmenin motivasyonunu düşürebiliyor. Sadece doyum için sınıf öğretmenliğini tercih ederim...” (Serap Öğretmen)

Katılımcıların kendilerinin de ifade ettikleri gibi geçiş yaptıkları alanda çalışmakta herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtenler dâhil pek çoğu, asıl alanları olan sınıf öğretmenliğine dönmeyi tercih etmektedirler. Bu noktada çalıştıkları alan ile sınıf öğretmenliğini karşılaştıran;

Yakup Öğretmen, “Her iki alanda da farklı bir mutluluk yaşadığını ama Beden Eğitimi alanının daha çok kendi becerilerine yatkın olduğunu”,

Murat Öğretmen, “Sınıf öğretmenliğinin görseli çok kullanmasından dolayı zaten görsel sanatlar öğretmenliğine benzediğini”,

Yalçın Öğretmen, “Özel eğitimdeki çocukların öğretime diğer öğrencilerden daha bağlı olduğunu, bunun da kendisini daha çok motive ettiğini”,

Cahit Öğretmen, Serap Öğretmen ve Ahmet Öğretmen, “Sınıf öğretmenliğinde iş doyumunun daha fazla olduğunu”,

Naciye Öğretmen, Umut Öğretmen, Sevil Öğretmen ve Tahsin Öğretmen, “Emeğin geri bildiriminin sınıf öğretmenliğinde daha çabuk olduğunu” ifade etmişlerdir.

Elif Öğretmen ve Zuhâl Öğretmen ise “Sınıf öğretmenliğinde ders, evrak vb. iş yükünün fazla olduğunu, özel eğitimin ise daha fazla sabır gerektirdiğini” söyleyerek cevap vermişlerdir.

## Alan Değişikliği: Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Katılımcı öğretmenlere “Geçiş yaptığınız alanda karşılaştığınız sorunlar oluyor mu?”, “Karşılaştığınız bu sorunların çözümüne yönelik önerileriniz neler olur?”, “Siz ne tür çözümler uyguluyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı özellikle geçiş yaptıkları ilk yıllarda; “alana özgü seminerlerin verilmemesi/geç verilmesi”, “öğrenci ve çalışma ortamına uyum zorluğu”, “özellikle özel eğitim alanına geçenlerin ‘çakma özel eğitimci’ olarak adlandırılması”, “velilerle ilgili bazı sıkıntılar”, “Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporlarının uygun verilmemesi” gibi sorunları sıklıkla yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu sorunları zaman içerisinde mesleki becerilerini, tecrübelerini ve çalışmalarını kullanarak çözebildiklerini, mevcut durumlarında artık sorunların ilk başladıkları zaman kadar fazla yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle böyle bir alan değişikliği uygulamasından önce öğretmenlerin sürece hazırlanması gerektiği ve bunun için seminerlerin mevcut durumdan daha erken bir şekilde uygulanmaya başlanması gerektiği de öğretmenlerin çözüm önerileri arasında yer almıştır. Bu noktada en sık söylenen sorun ise özel eğitime geçiş yapan öğretmenlerin hâlâ belirli çevreler tarafından “çakma özel eğitimci” sıfatıyla anılıyor olmasıdır. Bu soruna ilişkin çözüm önerisi olarak ise sınıf öğretmenleri, alan öğretmenlerini haklı bulsalar da bu söylemlere aldırış etmediklerini ve işlerini doğru yaparak kendilerini göstermeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

“... İlk geçtiğim zamanlarda sıkıntılar yaşamadım değil. Velilerle ilgili birtakım sıkıntılar yaşadık. Özel eğitim velileri çok hassas. Çocuğum her şeyi anında öğrensin istiyorlar.

*Mesela birinci sınıfın ikinci döneminde çocuğum okuma yazmaya geçsin diyor. Beklentisi diğer öğrenci velilerine göre daha fazla. Biz bunları anlatarak aşmaya çalışıyoruz. Alıştığımız gibi değildi ama önce aileyi ikna etmek gerekiyor...” (Yalçın Öğretmen)*

*“... İlk yıl öğrencilerin özellikleri ve alanla ilgili çok bir bilgim yoktu. Seminer bize çok geç verildi. Kendim araştırıp öğrenmeye çalıştım. Çok bilgisiz kaldık, o konuda bir eğitim almadık. Bu sorunları aşmak için ben kitaplar okuyup kendimi geliştirmeye çalıştım. Eğitimlerle seminerle kendimi geliştirmeye çalışıyorum...” (Elif Öğretmen)*

Alan değişikliği yapan öğretmenler diğer meslektaşlarının, özellikle alan mezunu olanların, yöneticilerin ya da velilerin kendilerine yönelik tutumlarını değerlendirdiklerinde genel olarak mesleklerinin ilk yıllarında, diğer meslektaşlarının tepkileriyle karşılaştıklarını, özel eğitim alanına geçiş yapan öğretmenler ise doğrudan ya da dolaylı biçimde alan mezunları tarafından eleştirilere maruz kaldıklarını söylemişlerdir. Bunun dışında Elif Öğretmen hariç, öğretmenlerin tamamı alan değişikliğinden ötürü idareciler ya da veliler tarafından geliştirilen olumsuz bir tutumla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda genellikle alan mezunlarının sitemlerine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı velilerin özellikle alan mezunlarını istediklerini ve bu yüzden kendisine de tepki gösterildiğini belirten Elif öğretmenin bu konudaki görüşleri ise şöyledir:

*“... Çok yakın arkadaşlarım olmasına rağmen bile alan mezunları bazen sitem ediyorlar. Sınıf öğretmenlerinin hâli hatırı sayılır bir hizmet puanının olması özel eğitimcilerde sıkıntı yaratıyor. Bu durumda alan mezunu özel eğitimcileri norm fazlası yapıyor ve bu haksızlık diyorlar. Bazı veliler özellikle bilen veliler biz özel eğitim alan mezunu bir öğretmen istiyoruz, diğer öğretmenlerden istemiyoruz diyorlar. Veliler bunun seçmesine giriyorlar. Özel eğitimcilerin tamamen sitemi puanlardan, norm fazlası olmaktan dolayı...” (Elif Öğretmen)*

Katılımcılar özellikle alanın öğretmenleri tarafından tepkilerle karşılaştıklarını söylediler de onları bazı konularda haklı gördüklerini de ifadelerinde sıklıkla vurgulamışlardır:

*“... İdareciler veya veliler konusunda bir sorun yaşamadım. Özellikle alan mezunları bize “çakma özel eğitim öğretmeni” diyorlar. Yani bizim yetersiz olduğumuzu düşünüyorlar. Bunu da dillendiriyorlar. Tabi ki kendilerinin bilgileri var ama bizim de en azından iyi niyetli olduğumuzun bilinmesi gerekir. Bizim de geçmişe yönelik bir tecrübemiz olduğu ihmal edilmemeli. Ama onların da kaygılarını anlıyorum. Atama vs. Devlet bu hakkı tanıdıysa biz ne yapalım?...” (Ahmet Öğretmen)*

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenlere sağlanan alan değişikliği imkânı sonrasında, bu uygulamaların ne kadar etkili olduğu, uygulamanın paydaşı olarak öğretmen, idareci, veli ve öğrenci gruplarının bu değişikliklerden nasıl etkilendiği sürecin değerlendirilmesi açısından önemli veriler sunmaktadır. Bu bağlamda her bir paydaşın deneyimlerine odaklanılması ve araştırılması önemli görülmektedir. Bu çalışmada da elde edilen sonuçlar ışığında bu deneyimleri bizzat yaşayan öğretmenlerin kendi durumlarını değerlendirmeye yönelik düşünceleri, memnuniyet durumları, yeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bütün bunların uygulamaların işlerliğine ilişkin bazı somut bilgiler sunacağı beklenmektedir.

Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların bir kısmının (f=7) alan değişikliği uygulamasını olumlu ve gerekli bulduğu, bir kısmının (f=5) ise olumsuz ve gereksiz bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Uygulamayı olumlu bulan öğretmenlerin özellikle atama işlemlerinin daha kolay olduğunu belirttikleri, olumsuz bulanların ise geçiş yaptıkları

alanın yeterliklerini sağlamada zorlandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamanın gerekli olduğu ve sürdürülmesi gerektiğini belirten katılımcıların; “atamasının merkezi bir bölgeye yapılabilmesi”, “iyi bir eğitim alan sınıf öğretmenlerinin özellikle okuma-yazma süreçlerinde özel eğitimde daha başarılı olduklarını düşündükleri” ve “bu alanlarda herhangi birinin çalışmasındansa sınıf öğretmenlerinin çalışmasını uygun gördükleri” için uygulamanın gerekliliğini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamanın yanlış olduğunu değerlendiren katılımcıların ise; “eğitimlerinin bu alanda çalışmak için yeterli olmadığı”, “özellikle Matematik, İngilizce gibi branşlara geçenlerin bu alanlarda zorlandığı”, “bu durumun alanın gerçek öğretmenlerine yapılan bir haksızlık olduğu” gerekçeleriyle alan değişikliğini olumsuz değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada dikkat çeken husus ise öğretmenlerin belli nedenlere bağlı olarak alan değişikliğini hem olumlu hem de olumsuz olarak görme hususunda farklı görüş bildirdikleridir. Bu durum sınıf öğretmenin alan değişikliğinden ne beklediği ve ne gibi bir durumla karşılaştığı yönündeki değerlendirmelerinin sonucudur. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin bazıları geçiş yaptıkları alana katkı sağladıklarını, alan değişikliği imkânının da kendilerine bazı avantajlar sağladığını özellikle belirtmişlerdir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin alanlarına ilişkin pedagojik bilgilerinin geçiş yapılan alanla uyuşmaması veya o alanda yeterli olmaması da özellikle iş doyumunu bakımından öğretmenlerin olumsuz görüş geliştirmesine neden olmuş olabilir.

Gökyer (2014) de alan değişikliği yapan 31 öğretmenle yaptığı araştırmasının sonucunda katılımcıların yarısının alan değişikliği uygulamasını olumlu değerlendirirken, yarısının da yanlış uygulama olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Özer vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin alan değişikliğini çeşitli gerekçelere dayanarak olumlu ve olumsuz değerlendirdikleri sonuçları elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları bu yönüyle belirtilen araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Bu durum uygulamanın öğretmenler gözüyle hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirildiğini göstermektedir. Eğer işleyişe olumsuz etki eden faktörler ortadan kaldırılırsa şüphesiz uygulamanın etkililiği daha da artacak, bağlantılı olarak öğretmen memnuniyeti sağlanabilecektir. Ersözlü, Mavi, Özel ve Kürşadoğlu (2014) araştırmaları doğrultusunda 4+4+4 sistemiyle alan değişikliği yapmış olan öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğine, hizmet içi eğitim ve seminerlerle alan bilgisi ve yöntem/teknik hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duyulduğuna ve alan değişikliği sonrasında uyum problemi yaşayan öğretmenlerin tekrar sınıf öğretmenliğine geçebilmeleri için fırsatlar verilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır. Korkmaz ve Serin’de (2014) araştırma verilerden hareketle MEB’in özellikle sınıf öğretmenlerinin yer değiştirme ihtiyaçlarına cevap veremediğini; uyguladığı politikalarda da bu ihtiyacı dikkate almadığını belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde belirttiği özellikle alan bilgisine yönelik eğitimlerin uygulamanın başlangıcında verilmesi süreci daha verimli kılacaktır.

Araştırmanın bir başka sonucuna göre alan değişikliği yapan öğretmenlerin tamamı alan değişikliğini atama/yer değiştirme işlemlerini kolaylaştırmak için yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler “norm fazlası durumundan kurtulma”, “merkezi bir okulda çalışma isteği”, “eşi ile yakın bir bölgede çalışma” gibi atama işlemlerinin alan değişikliği ile daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. ESKİCUMALI vd. (2014) yaptıkları araştırmada alan değiştiren öğretmenlerin eş durumu/tayinden dolayı alan değiştirdikleri, Korkmaz ve Serin (2014) de alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin en fazla eş durumu nedeniyle zoraki değişiklik yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ersözlü, Mavi, Özel ve



Kürşadoğlu (2014)'nin yaptıkları ve alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerilerini belirlemeyi amaçlayan araştırma sonucuna göre de merkez okullara atamaların sınıf öğretmenleri için zor olmasının öğretmenleri alan değişikliğine iten sebeplerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında alan öğretmenliğinin ders saatinin daha esnek ve az oluşunun, idareci olarak atanabilme durumunun daha kolay olmasının da sınıf öğretmenlerini tayin durumuna bağlı olarak alan değiştirmeye yönlendiren sebeplerden olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme işlemlerinde sıkıntı yaşadıklarının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra alan değişikliğinin sınıf öğretmenlerine rahat bir atama/yer değiştirme fırsatı sunduğu da görülmektedir. Ancak öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde verimli olabilecekleri bir alanda çalışmak yerine, atama süreçlerini kolaylaştırmayı hedeflemeleri bu geçiş uygulamalarının verimliliğinin de düşük olacağına dair ipuçları verebilir. Kahramanoğlu ve Ay (2013)'ün de belirttiği gibi öğretmenlerden pek çok rol ve görev beklenmektedir. Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları temelde aynı olmakla ve öğretim işinin temelini oluşturmakla birlikte, bazı ayrıntılar ve zamanla ortaya çıkan gelişmelerden dolayı birtakım görev ve sorumluluklarında değişiklikler oluşabilmektedir. Bunların branşlar bazında da değişimi söz konusudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin alan değişikliği yaptıkları ilk yıllarda zorlansalar da geçen zaman zarfında tecrübe ve bilgi kazandıktan sonra yeni alanlarında kendilerini yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Roelofs ve Sanders (2007)'a göre yeterlik insanların veya kuruluşların o işi yapabilmekteki yetenekleri veya becerileri için kapsamlı bir kavramdır ve belirli bir yeterlik yetkinliğin de bir parçasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini geçiş yaptıkları alanda yeterli hissetmeleri alanlarında verimli çalışabilmeleri açısından oldukça önemlidir. Sıcak vd. (2015)'in çalışmalarında da alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları farklı boyutlarda incelenmiş ve öğretmenlerin oldukça yüksek bir öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Korkmaz ve Serin (2014)'de alan değiştiren öğretmenlerin çoğunun görev yaptıkları alandan mezun olmamalarına ve henüz hizmet içi eğitim almamalarına karşın kendilerini öğretim sürecinde etkin ve yeterli bulduklarını, etkinlik ve yeterliklerinin giderek arttığını bulmuşlardır. Bu araştırmaların sonuçları ile araştırmanın ilgili sonucu benzerlik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında katılımcıların tamamının yan alanlarına ya da sertifika sahibi oldukları alanlara geçiş yaptıkları göz önüne alındığında her ne kadar geçiş sürecinde bir hizmet içi eğitime tabi tutulmasalar da öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ve daha önceden sahip oldukları yan alan veya sertifika programlarının mesleki yeterlik algılarını olumlu etkilemiş olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ele alındığında katılımcıların çoğunun çalıştıkları alandan memnun oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra “çalışma ortamları”, “çalışma arkadaşları”, “öğrencilerin durumları” ve “sınıf öğretmenliğinde daha huzurlu oldukları” gibi gerekçelere dayalı olarak çalışma alanlarından memnun olmadıklarını belirten katılımcılar da olmuştur. Bu noktada ilginç olan bir başka sonuç da katılımcıların çalıştıkları alandan çoğunlukla memnun olmalarına rağmen olanak tanınması durumunda tekrar sınıf öğretmenliği alanına geçiş yapmak istemeleri olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin her ne kadar çalıştıkları alanda verimli olmaya özen gösterecekler de birtakım şartlara bağlı olarak alan değiştirmek zorunda oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların sınıf öğretmenliğindeki çalışma süreçlerinde daha mutlu oldukları ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Kaya vd. (2013) araştırmalarında alan

değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarından orta derecede memnun olduklarını tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak zorunlu olarak alan değiştirmek durumunda olan öğretmenlerin mesleki anlamda mutsuzluk yaşadıkları, motivasyonlarını kaybettikleri ve eğitim aldıkları, kendi alanlarına dönmek istedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Bunun yanı sıra Özer, Tüysüz, Bozkurt ve Özdemir (2013)'ün ve Gökyer (2014)'in araştırma sonuçlarına göre ise alan değişikliği yapan öğretmenlerin çoğunun önceki alanlarına tekrar geçmek istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca alan değişikliğine gerekçe olarak gösterilen yer değiştirme, norm fazlası duruma düşmeme gibi gerekçelerin önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Katılımcılara yöneltilen “geçiş yaptığınız alanda karşılaştığınız sorunlar oluyor mu?” sorusuna yönelik “alana özgü seminerlerin verilmemesi/geç verilmesi”, “öğrenci ve çalışma ortamına uyum zorluğu”, “özellikle özel eğitim alanına geçenlerin “çakma özel eğitimci” olarak adlandırılması”, “velilerle ilgili bazı sıkıntılar”, “Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) raporlarının uygun verilmemesi” gibi sorunların sıklıkla ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bedir ve Metin (2013)'de benzer şekilde zihin engelliler öğretmenliğine geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin en sık olarak alan hâkimiyetinin olmayışından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin birtakım iletişim problemleri yaşadıkları, çok sabır gerektiren bir branş olması nedeniyle zorlandıkları ve hizmet içi eğitim kursu almadan bu alana devam ettikleri için bazı sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Eskicumalı vd. (2014) de araştırmaları sonucunda alan değişikliğinde en sık yaşanan sorunları öğrencilerin olumsuz tutum ve davranışları, veli-öğretmen ilişkisinden kaynaklanan sorunlar ve öğretim programının uygulanmasından kaynaklanan sorunlar olarak belirlemişlerdir. Alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin her ne kadar öğretmenliğe ilişkin tecrübeleri olsa da deneyimlerinin kendi alanlarına göre daha az ya da yetersiz olduğu bir alana geçtikleri göz ardı edilmemelidir. Bu tür değişikliklerde uyumu sağlayıcı programların veya seminerlerin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Alan değişikliği yapan öğretmenlerinin özellikle diğer meslektaşları tarafından tepkiyle karşılandıkları, özel eğitim alanına geçiş yapan öğretmenlerin ise doğrudan ya da dolaylı biçimde alan mezunları tarafından eleştirilere maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu hususta kendilerine “çakma özel eğitimci” sıfatının bile konulduğunu ise araştırmadan çıkan ilginç bir sonuçtur. Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenleri ise bu durumdan rahatsız olmalarına rağmen meslektaşlarının gerekçelerini çoğu zaman haklı bulmaktadırlar. Bu durumla karşı karşıya kalan sınıf öğretmenleri alan değiştirme gerekçelerini meslektaşlarına açıklayarak ve onlardan da bu hususta anlayış bekleyerek soruna çözüm getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada alan değiştiren öğretmenler özellikle norm fazlalığı ve atama işlemleri için bu değişikliğe mecbur kaldıklarını meslektaşlarıyla paylaştıklarına vurgu yapmışlardır. Akbaşı ve Üredi (2014) eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemiş ve bu uygulamayla birlikte okullarda birçok öğretmenin norm fazlası duruma düşürüldüğüne ve birçok çocuğun okulunun değiştiğine yönelik sonuçlar ortaya koymuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin bu mağduriyeti karşısında çıkar yol olarak sunulan alan değişikliğinin alan öğretmenleri kadar istemeden değişiklik yapan sınıf öğretmenlerini de benzer nedenlerden ötürü rahatsız ettiğini söylemek mümkündür. Bunun dışında araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun idareci ya da velilerin olumsuz sayılabilecek bir davranışıyla karşılaşmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucuna benzer şekilde Korkmaz ve Serin (2014)'de idareci, zümre ve diğer öğretmenlerin genel itibarıyla olumlu oldukları ama zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinin atama ve yer değiştirme

gibi hususlarda kendilerine engel olacak biçimde önlerine geçtiklerini düşündükleri için alan değiştiren sınıf öğretmenleri hakkında olumsuz tutum besledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak özellikle veliler tarafından olumsuz tutumla karşılaştığını söyleyen sınıf öğretmenleri, zaman zaman velilerle daha sıkı ilişkiler kurarak zaman zaman da süreci kendi hâline bırakarak sorunu çözmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Alan öğretmenlerinin alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerine yönelik oluşturdukları tepkiye ilişkin sonucu normal olarak değerlendirilmesi gerekir. Çünkü alan öğretmenlerinin geçiş yapan öğretmenleri gerek alan yeterlikleri konusunda eksik görmeleri, gerekse alanlarına yapılan bir haksızlık olarak görmeleri ve kendi alanlarındaki kontenjanları işgal ediyor olarak algılamaları bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunları zaman içerisinde mesleki becerileri, tecrübe ve çalışmalarını kullanarak çözebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Alanda geçen süre ile kazanılan deneyimin, daha az sorun yaşanmasında ya da sorunların daha kolay çözümlenmesinde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin çoğu geçiş yaptıkları ilk yıllarda alanla ilgili bilgi eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda böyle bir uygulama sürecinde yaşanabilecek sorunlara karşın alana özgü bilgilendirici çalışmaların geçiş öncesinde yapılması faydalı olacaktır.
- Alan değişikliği yapan öğretmenlere ihtiyaç ve imkân dâhilinde tekrar sınıf öğretmenliğine dönme olanağı sağlanabilir.
- Alan değişikliği uygulamalarını eğitimin diğer paydaşları olarak idareci, veli ve öğrencilerin de görüşlerini alarak değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- Atama amaçlı alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçiş yaptıkları alanlara yaptıkları katkıları değerlendiren çalışmalar yapılabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar araştırma fikrini oluşturma, literatür taraması, veri analizi, bulguların oluşturulması ve yorumlanması ile makalenin rapor hâline getirilmesi aşamalarında görev almıştır. İkinci yazar, literatür taraması, verileri işleme, analizi ile bulguların oluşturması aşamalarında görev almıştır.

## KAYNAKLAR

- Akbaşı, S. ve Üredi, L. (2014). Eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-136.
- Bedir, H. ve Metin, M. (2013). *Zihin engelliler öğretmenliğine alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin durum değerlendirmesi*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS2013). 23-28 Mayıs, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Çepni, S., Cerrah, L. ve Bacanak, A. (2002). *Sınıf öğretmenliği yapan fen öğretmenlerinin branş öğretmenliğine dönüş nedenleri ve döndüklerinde karşılaştıkları sorunlar*. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, Ankara.
- Ersoy, A. F. (2017). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 88) içinde. Anı.

- Ersözlü, Z., Maviş, F., Özel, Ö. ve Kürşadoğlu, A. (2014). Alan değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinin geçtikleri alanla ilgili uyum sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizi*, 3(1), 8-23.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür-Erdoğan, D. ve Arslan, S. (2014). Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: Sakarya örneği. *Akademik Bakış Dergisi* (42).
- Gökkyer, N. (2014). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208.
- Kahramanoğlu, R. ve Ay, Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 285-301.
- Kaur, S. and Kumar, D. (2008). Comparative study of government and non-government college teachers in relation to job satisfaction and job stress. *Online Submission*. 10 Mart 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED502218> adresinden alındı.
- Kaya, S., Şahin, H., Fırat, A., Maden, Ö., Eruçar, İ. O. ve Ceren, A. (2013). 2012-2013 eğitim-öğretim yılında alan değiştiren öğretmenlerin yeni alanlarına yönelik memnuniyet durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 302-335.
- Korkmaz, İ. ve Serin, M. K. (2014). Branş değiştiren sınıf öğretmenlerinin yeni durumlarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 497-514.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2012a). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. 15 Mart 2018 tarihinde [http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil\\_soru\\_cevaplar.pdf](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf) adresinden alındı.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] (2012b). *Öğretmenlerin il içi alan değişikliği kılavuzu*. 15 Mart 2018 tarihinde [http://personel.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_09/20090523\\_2012\\_ilici\\_alan\\_degisikligi\\_kilavuzu.pdf](http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/20090523_2012_ilici_alan_degisikligi_kilavuzu.pdf) adresinden alındı.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Özer, B., Tüysüz, C., Bozkurt, N. ve Özdemir, S. (2013). Branş değişikliği ile yan alanlarına geçen sınıf öğretmenlerin yaşadıkları bu değişime ilişkin görüşleri: Hatay il örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 265-290. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.668>
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. *21. Yüzyılda TÜRKİYE'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu* (s. 143-156). Ankara: Eğitim Bir-Sen.
- Özyer, S. (2016). *Sayı öğretiminde özel eğitim alanına geçiş yapan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları yöntemlerin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Roelofs, E., and Sanders, P. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European journal of vocational training*, 40(1), 123-139.
- Sıcak, A., Arslan, A. ve Burunsuz, E. (2015). Alan değiştiren sınıf öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi [Asian Journal of Instruction]*, 3(2), 15-25.
- Şahin, B. (2014). Metodoloji. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 109-130) içinde. Anı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, N., Taşçı, G., Fidan, M. ve Nurlu, Ö. (2014). 4+4+4 sistem değişikliğinin ilk yılında ilkokul birinci sınıflardaki durum: Sorunlar ve ihtiyaçlar (Erzincan örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-148.

## **Extended Abstract**

### **Purpose and Significance**

As a result of scientific and technological developments in the world, as in all social systems, some changes or regulations have been needed in the education systems of countries. A number of radical changes have also been adopted in the education system of Turkey. As one of the most important of these, we come across the school system, known as 4+4+4 in the public, involving increasing the compulsory education to 12 years. These and similar changes directly affected the need for teachers and their recruitment in connection with the excess of norm staffing caused the accumulation of classroom teachers. The teachers working in the Ministry of National Education (MoNE) as a classroom teacher have been given the right to change their branch to find a solution to this problem. The purpose of the current study is to investigate the opinions of the teachers having utilized the right given to them by the Ministry of National Education to change their branch about their current state. It is very important for classroom teachers who have changed their branch to evaluate their working processes in their new branch so that they can provide first-hand concrete data about the experiences during and after the process of changing branch.

### **Method**

The current study employed the phenomenological research design, one of the qualitative research methods. The study was conducted with the participation of 12 teachers selected from different schools located in the cities of Ankara, Balıkesir, Denizli, Kütahya, Muğla by using the snowball sampling method. In the data collection process, a semi-structured interview form consisted of 9 items and prepared by the researchers to reflect the content of the study was used. The interviews were conducted between March and April 2018 by telephone. In the analysis of the collected data, the content analysis method was used. In this connection, thematic codes were derived from the responses given by the teachers and they were supported with excerpts from the teachers.

### **Result**

In the current study aiming to investigate the opinions of the teachers having changed their branch about their current state based on their experiences, some themes were reached as a result of the analysis of the data obtained from the interviews. In this section, the findings are systematically presented under the themes of “Changing branch: Is it correct or wrong?”, “Changing branch: reasons”, “Changing branch: competence”, “Changing branch: satisfaction” and “Changing branch: problems and solution suggestions”. Thus, while some of the teachers viewed their changing branch as a wrong decision, some others as a correct decision. The teachers generally stated that they changed their branch as a requirement of being appointed to another place. The majority of the teachers stated that they are happy about working in the new branch yet if they were given an opportunity, they would like to work as a classroom teacher. All of the teachers stated that they had some problems particularly in the first years of teaching in

their new branch yet that over time they were able to cope with these problems by using their professional skills, experiences and works.

## **Discussion and Conclusion**

In the current study, it was concluded that some of the participants (f=7) think that changing their branch was a correct decision while some others (f=5) think that it was bad and unnecessary thing to do. The teachers finding their decision correct stated that their appointment to another place became easier while those finding it wrong stated that they had difficulties in meeting the requirements of their new branch. Another finding of the study showed that all of the teachers changed their branch to facilitate their appointment to another place or changing their place of residence. The teachers stated that they changed their branch for reasons such as “Getting rid of the state of being excess of norm staffing”, “Desire to work in a central school”, “Desire to work close to his/her spouse”. This can be seen as the indication that classroom teachers have problems in appointment and changing their place of residence. In addition, it is seen that changing branch allows teachers to be appointed and change their place of residence. Although the teachers who participated in the research had difficulties in the first years in their new branch, after gaining experience and knowledge, they felt sufficient in it. Another finding of the study is that is that most of the participants were satisfied with the new branch they were working in. On the other hand, there were some other participants stating that they were not happy in their new branch for reasons such as “working conditions”, “colleagues”, “the state of students” and “their having been more peaceful while they were classroom teachers”. When the participants’ responses to the question “Do you have any problems in their new branch?” were examined, the main problems experienced by them can be listed as follows: “there is no or delayed branch-specific seminars”, “their being named as so-called educators”, “some problems related to parents”, “improper reports given by the Counselling Research Centre (CRC). In such changes, the importance of programs or seminars that ensure compliance becomes evident once again. It has been determined that the teachers who changed their branch were especially reacted by other colleagues, and the teachers who switched to the special education field were criticized directly or indirectly by the graduates of the field. In this connection, another interesting finding of the current study is that they are named as so-called educators. This should be seen as normal because they are working in the posts, which otherwise would be occupied by their real owners. In light of the findings of the current study, following suggestions can be made. Most of the teachers stated that they had a lack of knowledge about their new branch in their first years. Therefore, teachers should be informed about the problems to be experienced in their respective branches before taking such a serious decision as to change their branch. Teachers who changed their branch can be given the opportunity to return to classroom teaching as much as it is allowed by the conditions. Studies evaluating the practices of changing branch can be conducted by taking the opinions of administrators, parents and students as other stakeholders of education.

**Etik Kurul Belgesi:** Çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde (2018) toplandığı için etik kurul onay belgesi gerektirmemektedir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.871762**

## **DİLSEL YETERLİLİK ÖLÇÜTÜNE GÖRE ALMANCA YAZMADA HATA ANALİZİ**

### **AN ERROR ANALYSIS OF WRITTEN TEXTS IN VIEW OF LINGUISTIC COMPETENCY IN GERMAN LANGUAGE**

**Aysel DEREGÖZÜ**

İnönü Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Malatya, Türkiye,  
e-posta: aysel.deregozu@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8371-8047

**Bilal ÜSTÜN**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Nevşehir,  
Türkiye, e-posta: bustun@nevsehir.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9490-3109

Başvuru Tarihi: 03.02.2021    Yayına Kabul Tarihi: 06.09.2021    Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). Dilsel yeterlilik ölçütüne göre Almanca yazmada hata analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 235- 253. Doi: 10.33418/ataunikkefd.871762

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı, Almanca öğretmeni adaylarının Almanca yazma konusunda yaptıkları hataların incelenmesi ve bunların hangi hata konuları altında yer aldıklarının belirlenmesidir. Bu amaç kapsamında, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 20 Almanca öğretmeni adayına üç tane yazma görevi verilmiş ve üretilen yazılı metinler incelenmiştir. Çalışmada, yazma görevlerine verilen yazılı yanıtlar içerik analizi yöntemi ile önceden belirlenmiş olan hata kategorilerine göre incelenmiştir. Bu kategoriler, Almanca Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği'nde yer alan dilsel yeterlilik ölçütü göstergeleri esas alınarak oluşturulmuştur. Hatalar, söz dizimi, biçimbilim, yazım hataları, noktalama hataları ve söz dağarcığı başlıkları altında incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, yapılan hataların %43,8 oranında biçim bilim, %22,1 oranında söz dizimi ve %15,4 oranında yazım hataları kategorileri altında yapılmaktadır. Biçim bilim alanında en çok fiiller ile ilgili hatalar yapılmakta, söz dizimi kategorisinde ise basit cümlede sıralama hatalarına daha sık rastlanılmaktadır. Elde edilen bu bulgular ışığında, Almanca öğretmeni adaylarına cümle kuruluşu ve fiiller ile ilgili konularda destekleyici eğitimin verilmesi

önerilmektedir. Bilinen diller arasında yapılan yanlış aktarımların önüne geçmek için ise, karşılaştırmalı olarak Almanca, Türkçe ve birinci yabancı dil olan İngilizce arasındaki söz dizimi ve cümle kuruluşu arasındaki benzerlik ve farklılıklara değinilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Almanca, Öğretmen Eğitimi, Hata Analizi, Yazma

### Abstract

The aim of this study is to analyse the errors in the written text produced by prospective German language teachers. Furthermore, it is aimed to examine under which categories these errors occur mostly. For this aim, three texts written by 20 prospective German language teachers studying in the department of German language teaching, Education faculty of Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Turkey were examined with content analysis method. The errors are categorized under the main categories syntax, morphology, orthographic, punctuation, and word knowledge. The findings revealed that most errors were made under the category morphology. 43.8% of the total errors could be categorized under this aspect. The second most occurring errors were related to syntax. 22.1% of total errors could be identified as syntax errors. The third most occurring errors were orthographic errors with 15.4%. Out of the findings it can be suggested to support prospective German language teachers especially in morphology and syntax. Furthermore, it is suggested to present morphology and syntax of German language in a comparative way, which may help learners' to be aware of similarities and diversities of Turkish, German and English languages.

**Keywords:** German Language, Error Analysis, Language Teacher Education, Writing

## GİRİŞ

Son çeyrek yüzyılda gelişen ekonomik ve teknolojik koşullar eğitime olan yönelimi de artırmış, öğretmenlere ve öğretmenliğe duyulan ihtiyacın artmasına da sebep olmuştur. “Öğretmenlik mesleği, dünyada bilinen en eski mesleklerden biri olarak, toplumsal yaşamda gerekliliğine daha çok vurgu yapılan bir meslek dalı haline gelmiştir” (Boncuk, 2020). Öğretmenler, bireylerin ve toplumların çeşitli alanlardaki gelişmelerinde etkili ve yetkili roller oynamaktadırlar. “Eğitim kurumlarının görevlerini ve fonksiyonlarını yerine getirebilmesinde, verilen eğitimin kalitesinin ve niteliğinin yükseltilmesinde, bireylerin ve toplumların geliştirilmesinde öğretmenler anahtar pozisyondadır” (Recepoglu & Recepoglu, 2020). “Öğretmenler, mesleki konum olarak eğitim araştırmalarından ve bu araştırmaların doğurduğu politikalardan etkilenen ve bu politikaları alanda uygulamaya koyan yetkili bireylerdir” (Varış, 1973; akt. Yapucuoğlu & Gündoğdu, 2020). İçinde bulunduğumuz teknoloji ve iletişim çağı göz önüne alındığında yabancı dile duyulan ihtiyaçlar ışığında yabancı dil öğretmenlerinin ve yabancı dil eğitiminin diğer öğretmenlerden ve branşlardan ayrılabilceği söylenebilir.

Yabancı dil veya yabancı dil eğitimi denildiğinde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de akla ilk olarak İngilizce ve İngilizce eğitimi gelmektedir. Almanya ile 1960’lı yıllardan itibaren süregelen işçi göçü politikaları ve Almanya’da yaşayan yaklaşık dört milyon Türk vatandaşı sayesinde gelişen Türkiye-Almanya ilişkileri, Almancanın Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak kabul edilmesine sebep olmuştur. Bugün Türkiye’de 16 farklı üniversitede Almanca Öğretmenliği programları Almanca öğretmeni yetiştirmektedir (ÖSYM, 2020). Bu programlardan her sene yüzlerce Almanca öğretmen adayı mezun olmaktadır. Mezun edilen öğrencilerin niceliği önemli olduğu gibi niteliği de oldukça önemlidir. “Öğretmen nitelikleri ya da öğretmen yeterlilikleri kavramlarının yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ifade etmek için etkili öğretmen, ideal öğretmen, iyi bir öğretmen gibi kavramların da kullanıldığı söylenebilir” (Gültekin, 2020). Sarier (2020) “eğitimde başarıyı yakalamak için eğitimin tüm unsurlarını en



yüksek düzeyde donanıma ve niteliğe sahip olması gerektiğini, eğitimin niteliğinin birçok unsura bağlı olduğunu ve öğretmenin de bu unsurlardan belki de en önemlisi olduğunu” ifade etmektedir.

Ancak, “Öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin niteliği ve kendilerini geliştirme çabaları doğrultusunda belirli konularda önemli artıları olabilirken ciddi eksiklikleri de bulunabilir” (Taş, 2020). Burada, öğretmenleri yetiştiren eğitim fakültelerine önemli görevler düşmektedir. “Eğitim sisteminin önemli bir ögesini oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerini daha iyi yetiştirebilmeleri için bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir” (İhsan, 2004; akt. Gültekin, 2020). Almanca eğitimi açısından bakıldığında bu niteliklerin meslek dersleri bağlamında pedagoji derslerine; alan dersleri bağlamında da yabancı dildeki dört temel dil becerisine karşılık geldikleri ifade edilebilir.

Coşkun (2009; akt. Karapınar, 2016) “ana dil ve yabancı dil öğretiminin temel hedeflerinin bireyin dil becerilerini geliştirmek olduğunu söyler ve dil becerilerini anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayırır”. Dinleme ve okuma becerileri anlamaya, konuşma ve yazma becerileri de anlatmaya yönelik beceriler olarak kabul edilir. “Dil becerilerinin kazandırılmasıyla, bireylere fikirlerini, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmaktadır” (Kılıç, 2019). Bu dört temel dil becerisinin kendine göre zorlukları olsa da Çakır (2010) yazma becerisini öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok zorlandığı beceri olarak tarif etmektedir. Demir (2013, s. 86) de “yazma; dinleme, okuma, konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır” diyerek Çakır’ı desteklemektedir. Uyar (2016) da Demir ve Çakır’la benzer ifadeler kullanmakta, “yazma becerisinin bütün yönleriyle tam olarak anlaşılması ve yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarının önemli ve zorlu görevlerinden birisidir” diyerek yazma becerisinin zorluğuna vurgu yapmaktadır. Yazma becerisi dersi YÖK’ün ortak programı çerçevesinde tüm Almanca Öğretmenliği programlarında okutulmaktadır. “Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin edinmesi gereken dört temel beceriden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesi için özellikle yabancı dil eğitimi verilen bölümlerde veya yabancı dil hazırlık sınıflarında farklı isimler altında yer almaktadır” (Çakır, 2010).

“Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlanana, görülüp yaşananları yazı ile anlatmak; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşüncelerin kurallara uygun olarak ifade edilmesi becerisidir (Demir, 2013). Tiryaki ve Demir (2016) ise yazma becerisini, “bireylerin olayları gözlemleyip verileri düzenlemesiyle oluşan analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanmaya olanak sağlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadırlar. Can ve Topçuoğlu Ünal (2019) ise yazma becerisine farklı bir boyuttan bakarak yazma becerisini “bireyin sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen, kişilik gelişimine katkı sağlayan ve bireyler arası iletişimi sağlamaktaki aracılığı ile toplumların oluşmasına katkı sağlayan ve geliştirilmesi gereken bir beceri olarak tanımlamaktadırlar.

Yukarıda farklı şekillerde tanımlanan yazma becerisinin kolay bir şekilde edinilemeyeceği ve hata yapmaya elverişli bir beceri olduğu söylenebilir. Hata sözcüğü Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “istemeyerek ve bilmeyerek yapılan davranış” olarak tanımlanmaktadır. Gürler (2019) hatayı, “öğrenenin bilgi eksikliğinden kaynaklandığını” belirtirken, Özkayran (2019) ise hataların hedef dildeki eksik yetkinlik nedeniyle ortaya çıktığını ve öğrenmenin kaçınılmaz bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Çetinkaya da

(2015) konuya Özkayran'a benzer şekilde yaklaşmakta, "yabancı dil öğrenim sürecinde hedef dili öğrenen öğrencilerde bilgi eksikliğinden ya da yetersiz öğrenimden kaynaklı dizgesel sapmalar oluştuğunda hataların ortaya çıktığını" belirtmektedir. Ziahosseiny (1999; akt. Gedik, 2019) hataları, "oluş ya da kaynak sebebi öğrenilen hedef dil/ yabancı dil olan hatalar ve oluş ya da kaynak sebebi anadili olan hatalar şeklinde iki temel neden üzerine sınıflandırırken; Keshavarz (1999; akt. Gedik, 2019) ise hataları yazımsal hatalar, sözlüksel-anlamsal hatalar ve dilbilgisel hatalar olarak üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır.

Türkiye'de Almanca yazmada yapılan yanlışları ele alan çalışmalar ise, ana dilleri Türkçe olan öğrencilerin Almanca öğrenirken yaptıkları hataların ortaya konulmasında önemli ipuçları sunmaktadır. Bu çalışmaların örnekleme, hata analizinde uygulanan yol ve bulgular Almanca yazmada öğrencilerin zorlandıkları konuları göstermektedir. Hataların analizinin, yapılan hataların bir daha tekrarlanmaması açısından bir araç görevi görebileceği söylenebilir.

Erdoğan (2011) Selçuk Üniversitesi'nde Almanca hazırlık eğitimi alan Alman Dili Edebiyatı öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki hataları incelemiş ve en çok cümle dizimi alanında yapıldığını tespit etmiştir. Epçeli (2011) Trakya Üniversitesi Almanca öğretmenliği ve Almanca Mütercim Tercümanlık lisans öğrenimine geçebilmek için Almanca hazırlık eğitimi alan öğrencilerin, yıl sonunda B2 seviyesinde yapılan yazma sınavındaki dilbilgisi hatalarını incelemiştir. Oflaz ve Bolat (2012) ise, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1. sınıf öğrencilerinin ana dili ve İngilizce kaynaklı girişim kaynaklı hatalarını incelemektedir. Öğrencilerin, yazma Becerileri I dersi kapsamında, kişi tasviri, hayat tecrübeleri, yer tasviri ve mutluluk gibi işlenen konulardan yola çıkarak yazılan kompozisyonlardaki hatalar değerlendirilmiştir. Çevik (2015) ise, "Almanca Hazırlık Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Çözümlemesi" adlı doktora tezinde, Ankara Üniversitesi'nde Almancada zorunlu hazırlık eğitim gören 28 Alman Dili Edebiyatı öğrencisinin yazma dersi kapsamında oluşturdukları kompozisyonlarda hataları incelemektedir. Öğrencilerin en çok biçimbilim konusunda yanlış yaptığı (%54.47) saptanmaktadır. Biçimbilim altında ise, en çok fiile bağlı yanlışlar yapılmaktadır (%26). Hataların en önemli kaynağının Türkçe ve Almanca arasında yapılan aktarımlar olduğu ifade edilmektedir. "Öğrencilerin en çok dil bilgisi ile ilgili biçim bilim ve söz dizimi ile ilgili bildikleri dil ve Almanca arasında aktarım yaptıkları ve bu aktarımı yaparken iki dil arasındaki farkı ayırt edemeyerek, seçme yanlışı başta olmak üzere çeşitli yanlışlar yaptıkları ortaya çıkmaktadır" (Çevik, 2015). Kırmızı (2016) Elâzığ Üniversitesi'nde Alman Dili Edebiyatı bölümünde öğrenim gören 25 öğrenciye "Elâzığ hakkındaki düşünceleriniz nedir? Konulu 250 – 300 kelimelik bir kompozisyon yazma görevi vermiş ve öğrencilerin yaptıkları hataları incelemiştir. Kompozisyonlar, dilbilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve yazım – noktalama yanlışları açısından değerlendirilmiştir. Hatalar, olumsuz aktarım yanlışları ve dilsel gelişim yanlışları altında irdelenmiştir. Kompozisyonlarda yapılan hataların %73'ünün dilbilgisi, %9,3'ünün sözdizimi, %12'sinin kelime seçimi ve %5,7'sinin yazım ve noktalama hataları oldukları tespit edilmiştir. Yapılan hataların nedenleri ise, dil bilgisel hatalarda %35 oranında gelişimsel, yazım – noktalama hatalarında %23, kelime seçimindeki hataların %40 ve söz dizimi hataların %40 oranında olumsuz aktarım etkisi olarak açıklanmaktadır. Kırmızı (2016) öğrencilerin dilsel beceriden çok Almanca dilbilgisini edindiklerini tespit etmektedir. Bundan dolayı, öğrencilerin dilbilgisinden çok dilsel becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Uçar (2020) Necmettin Erbakan Üniversitesi Turizm

Fakültesi Turizm Rehberliği ve Turizm İşletmeciliği bölümünde öğrenim gören A1 seviyesinde 100 öğrenciye Türkçe'den Almanca'ya tercüme soruları sorulmuş ve yaptıkları hataları incelemiştir. Hatalar, yazım kuralları, cümle dizimi, özne yüklem uyumu, tanımlılık seçimi ve tanımlılık çekimi konuları altında ele alınmıştır. Öğrencilerin en çok yazım hatası yaptıkları tespit edilmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, üç tanesinin örneklemini Alman Dili Edebiyatı öğrencilerinin oluşturduğu, bunlar arasında iki çalışmada (Çevik, 2015; Erdoğan, 2011) Alman Dili Edebiyatı bölümünün hazırlık öğrencisi, bir tane çalışmada ise Alman Dili Edebiyatı programına devam eden öğrencilerin yazma hataları incelenmiştir (Kırmızı, 2016). Bir çalışma ise Turizm İşletmeciliği programı öğrencileri ile yapılmıştır (Uçar, 2020). Alan yazın taramasında Alman Dili Eğitimi programı öğrencilerinin hatalarını inceleyen bir tane çalışmaya rastlanılmıştır (Oflaz ve Bolat, 2012). Epçeli'nin (2011) çalışmasında ise, Almanca öğretmenliği ve Almanca Mütercim Tercümanlık lisans programı hazırlık öğrencilerinin yazılı çalışmaları dilbilgisi açısından incelenmektedir. Almanca öğretmenliği lisans programında eğitim gören öğretmen adaylarının Almanca yazmada hatalarını inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Henüz eğitimi almakta olan Almanca öğretmeni adaylarının yazılı çalışmalarının hata çözümlemesi yoluyla incelenmesi ise, onların dilsel açıdan durumunun belirlenmesi, ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve ihtiyaç duyulan konularda gerekli desteklerin sunulmasına katkı sağlaması açısından önemlidir. Nitekim, hataların tespit edilmesi, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayacaktır. Hataların önlenmesi ile, dilsel açıdan yetkin Almanca öğretmenlerinin yetişmesine olanak sağlayacaktır.

Bu bağlamda bu çalışmada, Almanca öğretmenliği lisans programında eğitim alan öğrencilerin yazdıkları Almanca metinlerdeki hataların incelenmesi ve öğrencilerin en çok hangi hata türlerini yaptıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıda sunulan araştırma sorusuna cevap aranmaktadır:

1. Almanca öğretmeni adayları Almanca yazmada söz dizimi, biçimbilim, yazım hatası, noktalama ve söz dağarcığı açısından hangi konularda hata yapmaktadır?
2. Almanca öğretmeni adayları Almanca yazmada söz dizimi, biçimbilim, yazım hatası, noktalama ve söz dağarcığı açısından yaptıkları yanlışların toplam sayısı ve oranı nedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ile yazılı görevlere verilen yanıtlar incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmaya, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi B1 düzeyinde Genel Almanca dersleri alan 1. ve 2. sınıf öğrencisi olan 20 Almanca öğretmeni adayı katılmıştır. Öğrenciler, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu şekilde, "Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı" (Büyüköztürk vd., 2013) verilmiştir. Uygulama, 2020 – 2021 eğitim- öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. Katılımcılardan, 16'sı kadın, 4 tanesi ise erkektir. 10 katılımcı Almanca 1. sınıf, 10 katılımcı ise Almanca

2. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların hiçbiri Almanya’da bulunmamıştır ve Almancayı Türkiye’de öğrenmiştir. Katılımcıların yaşları 19 ile 20 arasında değişmektedir. Katılımcıların birinci yabancı dilleri İngilizce, 2. yabancı dilleri ise Almancadır. Dilsel, eğitsel ve sosyo – kültürel açıdan öğrencilerin düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Almancada yazmada yapılan hataların belirlenmesi amacıyla katılımcılara Goethe Zertifikat (Goethe Zertifikat, 2015) sınavından örnek yazma alıştırmaları kullanılmıştır. Bu kapsamda 3 tane yazma görevi seçilmiştir. Birinci alıştırmayı özetlemek gerekirse, öğrenci bir hafta önce doğum gününü kutlamıştır. Ancak arkadaşı hasta olduğu için kutlamaya katılamamıştır. Öğrenci, doğum gününe katılamayan arkadaşına, 80 kelimelik bir e-posta yazması istenmektedir. E-postada değinilmesi gereken konular arasında kutlamanın nasıl geçtiği ve nedeni ile birlikte en beğendiği hediye bulunmaktadır. Ayrıca e-postayı gönderdiği arkadaşını da bir buluşmaya davet etmesi gerekir. E-postayı yazarken dikkat edilmesi gereken noktalar ise, doğru hitap, giriş, sıralama, değinilmesi gereken noktalar ve sonuç kısmına yer verilmesidir.

İkinci yazma görevi ise, öğrencinin televizyonda izlediği “Kişisel bağlantılar ve İnternet” konulu tartışmaya yönelik kendi fikri/ görüşünü yazmasıdır. Yönergede bu konuda ayrıca yönlendirici bir bilgi de yer almaktadır. “İzlediğiniz bir tartışma programı sonunda televizyonun web sitesinde izleyicilerden birinin programa ilişkin şöyle bir görüşünü okudunuz: Kişisel buluşmaların giderek azalmasını kötü buluyorum. Arkadaşlar çoğunlukla birbirinden uzakta ikamet ediyor ve bu durum internet kullanımını zorunlu kılıyor. Ama İnternetteki buluşmalar kişisel buluşmaların yerini tutamaz.” (Goethe Zertifikat, 2015). Öğrenci, verilen bu bilgi ışığında kendi görüşünü yazması istenmektedir.

Üçüncü yazma görevi ise, şu şekildedir: Katıldığınız bir kursun müdürü sizi bir görüşmeye davet etmektedir. Ancak belirtilen gün ve saatte işiniz var ve görüşmeye gidemeyeceksiniz. Kursun müdürüne bir e-posta yazarak nazik şekilde özür dileyin ve neden görüşmeye gidemeyeceğinizi açıklayın. E-posta en az 40 kelimedenden oluşmalı ve hitap, selamlama ve sonuç kısmı yazılmalıdır (Goethe Zertifikat, 2015).

### **Verilerin Toplanması**

Öğrencilere, yukarıda ifade edilen üç yazma görevi verilmiş ve metinleri yazmaları için 45 dakika süre verilmiştir. Öğrencilere, yazma öncesinde yazılı metinlerin not olarak puanlandırılmayacağı ifade edilmiş, yazarken not kaygısı yaşamadan rahat bir yazma ortamı sağlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Geçerlik, “Ölçülmek istenilen özelliğin başka özelliklerle karıştırılmaksızın ölçülebilmesi” (Büyüköztürk vd., 2013) durumunu ifade etmektedir. Çalışmada geçerliği etkileyen önemli faktörler arasında sayılan puanlayıcı yanlılığını önlemek amacıyla, yazmada yapılan hatalar, iki değerlendirici tarafından bağımsız bir şekilde tespit edilmiş, hata türleri altında sınıflandırılmış ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Değerlendiriciler arasında özellikle hata türü açısından fikir ayrılığı bulunan noktalarda, yapılar incelenmiş ve gerektiğinde Almanca öğretiminde uzman 3. bir kişiden görüş

alınmıştır. Bu şekilde tespit edilen hataların doğru kategoriler altında ele alınması sağlanmıştır.

Güvenirliğin temel özelliği arasında “Aynı test ile aynı kişiler üzerinde yapılan ölçme sonuçlarının kararlılığı” (Büyüköztürk vd., 2013) bulunmaktadır. Çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla iki uygulamaya dayalı yöntemlerden olan test – tekrar test uygulanmıştır. Bu kapsamda pilot uygulama yapılmış ve asıl çalışmada yer almayan 10 öğrenciye iki hafta arayla aynı yazma görevi verilmiş ve öğrencilerin yazma görevine verdikleri yanıtlar, hata tutarlılığı açısından gözden geçirilmiştir. İki araştırmacı ayrı ayrı verilen yanıtları incelemiş, verilen yanıtların birbirine yakın olduğu ve hata açısından uyumlu olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuçtan yola çıkarak yapılacak olan uygulamanın güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği ayrıca değerlendiriciler arası tutarlılık yöntemi ile de sağlanmaya çalışılmıştır. Değerlendiriciler arası tutarlılık “Bağımsız uzmanların değerlendirmeleri arasındaki uyum” (Büyüköztürk, 2013) olarak ifade edilmektedir. Bu kapsamda çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacılar birbirinden bağımsız şekilde öğrencilerin yazılı yanıtlarını Almanca Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (Çevik, 2015) yardımıyla tespit etmiş, kategoriler altında sunmuştur. Bu şekilde her iki araştırmacı yapılan hatalara ilişkin ayrı ayrı değerlendirmelerde bulunmuş ve yapılan değerlendirmeler tutarlılık açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda fikir ayrılığı bulunan konular tartışılmış ve tartışma sonucunda ortak görüşe varılmıştır. Bu şekilde, öznel sayılabilecek değerlendirmelerin önüne geçilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Hataların çözümlenmesinde, Çevik (2015) tarafından uyarlanan Almanca Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’nde yer alan dilsel yeterlilik hata ölçütleri esas alınmaktadır. Ölçek, Büyükikiz (2012) tarafından geliştirilen “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”, Sever’in (2004) “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği”, Demirel’in (1987) “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu”, Avrupa Ortak Başvuru Metni (2009), Kaminski’nin (2005) “Textanalysekriterien für Deutsch als Zweitsprache” (İkinci Dil Olarak Almanca için metin analiz kriterleri) adlı çalışmalardan yararlanılarak Çevik (2015) tarafından oluşturulmuştur (akt. Çevik, 2015). Almanca Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği’nde (Çevik, 2015) hatalar; içerik, dilsel yeterlilik, yazım kuralları, noktalama ve söz dağarcığı ana kategorileri altında yer alan ölçütler ile incelenebilmektedir. Ölçek, içerik olarak kompozisyonlarda hataları incelendiğinde, içerik ana kategorisi altında yer alan ölçütler hataların incelenmesinde kullanılmamıştır. Hatalar, dilsel yeterlilik, yazım kuralları, noktalama ve söz dağarcığı ana kategorileri altında yer alan ölçütler doğrultusunda ele alınmıştır.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Yönergesi” esas alınarak, uyulması gereken tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında yer alan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmada, uygulama yapılacak kurumdan gerekli izinler ve etik kurulu onayı alınmıştır. Bu kapsamda, bu çalışma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulunun 12.01.2021 tarih ve 01 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir. Ayrıca çalışmada, Çevik (2015) tarafından geliştirilen Almanca Yazılı Anlatım

Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin araştırmada kullanılabilmesi için Dr. Saliha Çevik'ten ölçek kullanma izni e - posta yoluyla alınmıştır.

## BULGULAR

### **Almanca Yazmada Söz Dizimi, Biçimbilim, Yazım Hatası, Noktalama ve Söz Dağarcığı Açısından Yapılan Hatalara İlişkin Bulgular**

#### *Söz Dizimi Ölçütüne Göre Hatalara İlişkin Bulgular*

Yazılı çalışmalardaki hataların söz dizimi ölçütüne göre toplam yanlış sayısı ve yanlış yüzde oranı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

#### *Söz Dizimi Ölçütüne Göre Hatalara İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yanlış Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Ana cümlede fiil ikinci sırada mı?	14	14,6
Yan cümlede fiil sonda mı?	6	6,2
Basit cümlede sıralama doğru mu?	41	42,7
Ve, ya da, ama, çünkü sıfır pozisyonunda mı?	5	5,2
Olumsuzlama doğru konumda mı?	4	4,2
Tümleç doğru konumda mı?	6	6,3
Soru cümlelerinde fiil doğru konumda mı	-	-
Bağlaçlar kurala uygun kullanılmış mı?	8	8,3
Cümlede geçerli zaman kurala uygun kullanılmış mı?	12	12,5
Toplam	96	100

Söz dizimi ölçütüne göre Almanca yazmada yapılan önemli bir hata türü ise, cümlelerde öğelerin yanlış sıralanışıdır. Bu kapsamda yapılan hataların %42,7'si basit cümlede sıralama hatası olduğu tespit edilmiştir. Hataların %14,6'sı ise, fiilin ikinci sırada yer almamasından kaynaklanmaktadır. Hataların %6,2'sinde ise, yan cümlede fiilin sonda bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca cümlede geçerli zamana uyulmaması hataların %12,5'ini, bağlaçların kurala uygun kullanılmaması hataların %8,3'ünü oluşturmaktadır.

#### *Biçimbilim Ölçütüne Göre Hatalara İlişkin Bulgular*

Yazılı çalışmalardaki hataların biçimbilim ölçütü altında yer alan fiillere ilişkin toplam hata sayısı ve hata yüzde oranı Tablo 2 – Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 2.

*Fiillere İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Hata Yüzdesi*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Fiil çekimi doğru mu?	23	38,3
Düzensiz fiiller doğru mu?	3	5,0
Ayrılabilen fiiller doğru mu?	-	-
Doğru zaman kullanılmış mı?	12	20,0
Etken/ edilgen doğru kullanılmış mı?	-	-
Dilek ve isteme kipi doğru kullanılmış mı?	7	11,7
Dolaylı anlatım doğru verilmiş mi?	2	3,3
Yardımcı fiiller doğru kullanılmış mı?	11	18,3
Dönüşümlü fiiller doğru mu?	1	1,7
İşlevsel fiiller doğru mu?	1	1,7
Toplam	60	100

Fiiller ile ilgili yapılan hatalar incelendiğinde, en çok hatanın %38,3 oranında fiil çekimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Hataların %20'sinde ise, zaman doğru kullanılmamıştır. Bununla birlikte yardımcı fiillerin doğru kullanılmaması hataların %18,3'ünü oluşturmaktadır. Dilek ve isteme kiplerinde yapılan hatalar ise, hataların %11,7'sini oluşturmaktadır.

Tablo 3.

*Adlara İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Sözcüklerin cinsi doğru mu?	-	-
Çoğul yapımı doğru mu?	6	16,7
Adların çekimi doğru mu?	27	75,0
İsimleşmiş fiiller doğru mu?	3	8,3
İsimleşmiş sıfatlar doğru mu?	-	-
Toplam	36	100

Adlar ile ilgili hatalar incelendiğinde, %75 oranında hataların adların çekiminden kaynaklandığı, çoğul yapımında ise %16,7 oranında hata yapıldığı görülmektedir.

Tablo 4.

*Tanım Edatına İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Belirli, belirsiz, sıfır tanım edatını ayırt edilebilmiş mi?	13	59,1
Tanım edatının çekimi doğru mu?	9	40,9
Toplam	22	100

Tanım edatı ile ilgili hatalar incelendiğinde, en çok hatanın %59,1 oranında belirli, belirsiz, sıfır tanım edatının ayırt edilememesinden kaynaklandığı, %40,9 oranında tanım edatının da yanlış çekimden kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.

*Sıfata İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Sıfat çekimi doğru mu?	15	88,2
Sıfat derecelendirmesi doğru mu?	2	11,8
Adlaşmış sıfat ve sıfat fiillerin (ortaç) çekimi doğru mu?	-	-
Toplam	17	100

Sıfatlar ile ilgili hatalar incelendiğinde, hataların %88,2 oranda sıfat çekimi ile ilgili olduğu, %11,8’inde ise sıfat derecelendirmesinin yanlış yapılmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6.

*Zamire İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Şahıs zamirlerinin kullanımı doğru mu?	13	43,3
İyelik zamirleri doğru kullanılmış mı?	14	46,7
Belirsiz zamirler doğru kullanılmış mı?	1	3,3
“Es”, “man” kullanımı doğru mu?	2	6,7
Toplam	30	100

Zamirler ile ilgili hatalar incelendiğinde, hataların %46,7’sinin iyelik zamirlerinin yanlış kullanılmasından, %43,3’ünün ise şahıs zamirlerinin yanlış kullanılmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 7.

*Edata İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Edatlardan sonra çekim hali doğru mu?	12	48,0
Değişken edatlar doğru kullanılmış mı?	5	20,0
Zaman edatları doğru kullanılmış mı?	2	8,0
Edatlı fiiller doğru kullanılmış mı?	-	-
Edatlı kullanılan zamirler doğru kullanılmış mı?	6	24,0
Toplam	25	100

Edatlar ile ilgili hatalar incelendiğinde ise, toplamda 25 hatanın edatlarla ilgili olduğu görülmektedir. Edatlardan sonra yanlış çekim hataların %48’ini oluşturmaktadır. Değişken edatlarda yapılan hatalar %20, edatlı kullanılan zamirlerde hatalar %24 oranında yapıldığı görülmektedir.

*Yazım Hatalarına İlişkin Bulgular*

Yazılı çalışmalardaki yazım hatalarına ilişkin toplam yanlış sayısı ve yanlış yüzdesi Tablo 8’de yer almaktadır.



Tablo 8.

*Yazım Hatalarına İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Büyük – küçük yazımı kurala uygun yapılmış mı?	32	47,8
Bitişik –ayrı yazımı doğru mu?	3	4,5
Kelimelerin yazımı doğru mu?	27	40,2
“Sch” – “ch” – “eu” – “ei” – “ä” – “ü” yazımı doğru mu?	5	7,5
Toplam	67	100

Yazım hataları incelendiğinde, %47,8 oranında hatanın büyük – küçük yazım kuralına uygun yapılmayan yazım hatalarından oluştuğu görülmektedir. Ayrıca %40,2 oranında hatada kelimenin yazımının doğru olmadığı da tespit edilmiştir. En sık yapılan ikinci yazım hatası olduğu anlaşılmaktadır. “Sch”- “ch”- “eu” – “ei” – “ä” – “ü” yazımı hatasına ise sadece %7,5 oranında (5 hata) hataya rastlanılmıştır. Bitişik – ayrı yazım hatası da toplamda 3 hata (%4,5) ile az yapılan hatalar arasında yer almaktadır.

*Noktalama Hatalarına İlişkin Bulgular*

Noktalama hatalarına ilişkin toplam yanlış sayısı ve yüzde oranı Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

*Noktalama Hatalarına İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Cümle sonunda noktalama yapılmış mı?	-	-
Cümleler arası virgül kullanılmış mı?	25	96,2
Sıralamada virgül kullanılmış mı?	-	-
Eklemelerde virgül kullanılmış mı?	-	-
Doğrudan anlatımlarda noktalama doğru mu?	1	3,8
Toplam	26	100

Noktalama hataları incelendiğinde, hataların neredeyse tamamı (%96,2) cümleler arası virgülün kullanılmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Özellikle “weil” (Türkçede çünkü) ve “dass” bağlaçlarının olduğu yan cümlelerde virgüllerin eksik bırakıldığı görülmektedir. Bunun dışında cümle sonunda noktalama, sıralamalarda, eklemelerde virgül yerinde kullanılmıştır. Öğrencilerin yazılı metinlerde yaptıkları az sayıda doğrudan anlatımlarda ise, sadece bir tanesinde noktalama doğru kullanılmamıştır.

*Söz Dağarcığına İlişkin Bulgular*

Söz dağarcığına ilişkin toplam yanlış sayısı ve yüzde oranı Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10.

*Söz Dağarcığına İlişkin Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranı*

Hata Ölçütü	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Doğru kelime oluşturabilmiş mi?	32	58,2
Sözcük kullanımı yerinde mi?	23	41,8
Toplam	55	100

Söz dağarcığına ilişkin hatalar incelendiğinde, %58,2 oranında hatanın doğru kelime oluşturulamamasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte doğru kelimenin oluşturulamaması konusunda %41,8 oranında hatanın yerinde olmayan sözcük kullanımından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

### **Almanca Yazmada Söz Dizimi, Biçim Bilim, Yazım Hatası, Noktalama ve Söz Dağarcığı Konusunda Yapılan Hataların Toplam Sayısı ve Oranına İlişkin Bulgular**

Almanca yazmada yapılan hatalar söz dizimi, biçim bilim, yazım hatası, noktalama ve söz dağarcığı kategorileri altında toplam hata sayısına ve yüzde oranına göre incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

*Almanca Yazmada Söz Dizimi, Biçim Bilim, Yazım Hatası, Noktalama ve Söz Dağarcığı Konusunda Toplam Hata Sayısı ve Yüzde Oranına İlişkin Bulgular*

Hata Kategorisi	Toplam Hata Sayısı	Hata Yüzdesi
Söz Dizimi	96	22,1
Biçim Bilim	190	43,8
Yazım Hatası	67	15,4
Noktalama	26	6,0
Söz Dağarcığı	55	12,7
Toplam	434	100

Tablo 11 incelendiğinde, en yüksek hata oranının %43,8 (190 hata) ile biçim bilim kategorisinde yapıldığı görülmektedir. İkinci en büyük hata ise, söz dizimi kategorisinde yapılmaktadır. Söz dizimi konusunda %22,1 oranında (96 hata) yapılmıştır. Üçüncü sırada ise, yazım hataları gelmektedir. Örnekleme katılan öğrenciler %15,4 oranında (67 hata) yazım hataları yapmıştır.

### **TARTIŞMA**

Almanca yazmada yapılan hataların incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın birinci araştırma sorusu “Almanca öğretmeni adayları Almanca yazmada söz dizimi, biçimbilim, yazım hatası, noktalama ve söz dağarcığı açısından hangi konularda hata yapmaktadır?” sorusudur. Bu sorunun cevaplanması amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular göstermektedir ki, örnekleme yer alan Almanca öğretmenliği öğrencileri en çok söz dizimi ölçütünde hatalar yapmaktadır. Bunlar arasında basit cümlede yanlış sıralama, ana cümlede fiilin ikinci sırada yer almaması ve yan cümlede fiillerin sonda bulunmaması gibi konularda hatalar-gözlemlenmektedir.

Biçim bilim ölçütüne göre yapılan hatalar incelendiğinde ise, en çok hatanın fiiller ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunlar arasında fiil çekiminin doğru yapılmaması, doğru zamanın kullanılmaması, yardımcı fiillerin doğru kullanılmaması, dilek ve isteme kipinin doğru kullanılmaması, yanlış fiilin kullanılması gibi hatalar en sık yapılan hatalar olarak tespit edilmiştir. Biçim bilim ölçütü altında yer alan adlara ilişkin hatalarda ise en çok ad çekiminde hatalar gözlemlenmektedir. Ad çekimi ile yakından ilişkili olan tanım edatında yapılan hatalarda ise belirli, belirsiz ve sıfır tanım edatının doğru ayırt edilmesi ve tanım edatının doğru çekimidir. Almanca öğretmeni adaylarının daha sık hata yaptıkları diğer bir konu ise sıfatlar ile ilgilidir. Sıfat çekiminde hatalı çekim ve kullanılması gereken bir sıfatın yerine uygun olmayan bir sıfatın kullanılması da yapılan hatalar arasında yer almaktadır. Zamirlerde yapılan hatalar incelendiğinde, en çok hatanın iyelik ve şahıs

zamirlerinde yapıldığı görülmektedir. Edatlarda ise özellikle edatlardan sonra çekimin yanlış olduğu tespit edilmektedir.

Yazım hatalarında ise, en çok büyük – küçük yazımda hataların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, kelimelerin yazımında hatalar da görülmektedir. Noktalama hatalarında ise, en çok cümleler arası virgül kullanımında hatalara rastlanılmaktadır. Söz dağarcığına ilişkin hatalar incelendiğinde, doğru kelime oluşturmada zorlanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte yerinde olmayan sözcük kullanımı da yapılan hatalar arasında göze çarpmaktadır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu ise: “Almanca öğretmeni adayları Almanca yazmada söz dizimi, biçimbilim, yazım hatası, noktalama ve söz dağarcığı açısından yaptıkları yanlışların toplam sayısı ve oranı nedir?” sorusudur. Bu sorunun cevaplanması amacıyla toplam hata sayısı ve yüzde oranları incelendiğinde, en çok hatanın %43,8 ile biçim bilim kategorisi altında yer alan konularda yapıldığı anlaşılmaktadır. Biçim bilimde ise özellikle fiiller konusunda hatalara daha sık rastlanılmaktadır. İkinci en sık yapılan hatalar ise söz dizimi kategorisi altında yer almaktadır. Bu kategoride ise, en çok basit cümle kuruluşunda hatalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Üçüncü en sık yapılan hatalar ise, yazım hataları olarak göze çarpmaktadır.

Örnekleme yer alan öğrencilerin hataları, diğer araştırmalarda yapılan hata türleri ile karşılaştırıldığında, Çevik (2015) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgulara benzer bulguların elde edildiği görülmektedir. Nitekim, bu araştırmada Çevik (2015) tarafından geliştirilen Almanca Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği'nin kullanılması, hataların hata kategorilerine ve belirlenen ölçütlere göre karşılaştırılmasına imkân tanımaktadır. Çevik'in (2015) örnekleminde yer alan ve zorunlu hazırlık eğitimi gören Alman Dili Edebiyatı öğrencileri de %54,47 oranında biçim bilim kategorisinde hata yapmıştır. Biçim bilim kategorisinde ise en çok fiile bağlı yanlışlar tespit edilmektedir (Çevik, 2015). Bu çalışmada elde edilen bulgu da, Çevik'in (2015) çalışmasında elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Ancak Çevik'in (2015) araştırmasında, ikinci en sık yapılan hatalar yazım kurallarında yapılmaktadır. Bu oran %17,9 olarak belirlenmektedir. Ancak, bu çalışmada en sık yapılan ikinci hata türü %22,1 ile söz dizimi hatalarından oluşmaktadır. Çevik'in (2015) araştırmasında ise, ikinci en sık yapılan hata türü %17,9 ile yazım kurallarında rastlanılmaktadır. Söz dizimi hataları ise %12,6 oranında yapılmaktadır. Çevik'in (2015) çalışmasında elde edilen bulgular ile mevcut çalışmada elde edilen bulgularda söz dizimi ve yazım kuralları kategorilerinde yapılan hata sayılarında farklılıkların olduğu görülmektedir. Ancak mevcut araştırmada söz dizimi kategorisinde sıklıkla yapılan hatalar basit cümle sıralama hataları olarak belirlenmektedir. Çevik'in (2015) çalışmasında da söz dizimi kategorisinde en sık yapılan hatalar basit cümlede sıralama hataları olarak tespit edilmektedir. Dolayısıyla, bu konuda iki çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Kırmızı'nın (2016) yaptığı araştırma ise mevcut araştırma ile benzer bulguların elde edildiğini göstermektedir. Buna göre, örnekleme katılan ve Alman Dili Edebiyatı bölümünde okuyan öğrenciler yazdıkları kompozisyonlarda en sık oranda (%73) dilbilgisi hatası yapmıştır. Söz dizimi hatalar ise, en sık yapılan (%9,3) ikinci tür hatalar olarak tespit edilmektedir. Kelime seçimi hataları, hataların %12'sini yazım ve noktalama hataları ise %5,7'sini oluşturmaktadır. Erdoğan (2011) ise, Selçuk Üniversitesi'nde Almanca hazırlık eğitimi alan Alman Dili Edebiyatı öğrencilerinin yazdıkları metinlerde en çok cümle dizimi konularında hatalara rastlanılmaktadır. Elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, farklı örneklemlerde yapılan hatalarda benzerliklerin yanı sıra farklılıkların da olabileceğini göstermektedir. Farklılıkların kaynağının ise araştırılması gerekmektedir. Olası kaynaklar arasında

yabancı dil öğrenme geçmişi, dil öğretim yönteminde farklı yaklaşım ve tekniklerin uygulanması gibi konular yer alabileceği göz önünde bulundurulmalı ve derinlemesine incelenmelidir.

Yapılan çalışmalarda hataların olası nedenleri arasında, Türkçe ve Almanca arasında aktarım yapılması ve iki dil arasındaki farkların ayırt edilememesi olarak ifade edilmektedir (Çevik, 2015). Bu çalışmada da hataların olası kaynakları incelendiğinde, sözcük kullanımındaki hataların bir kısmının diller arası yanlış aktarımdan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Örneğin, Almancada “respektabel” ve “ehrenwert” sözcüğü Türkçede “saygın” anlamına gelmektedir. Ancak öğrenciler, hitabında bu kelimeyi Türkçede “Sayın” anlamına gelen “Sehr geehrte/r” yerine kullanarak yerinde olmayan bir kullanım biçimine dönüştürmüştür. Burada bir genellenmenin söz konusu olduğu da anlaşılmaktadır. Öğrenci “saygın” anlamıyla öğrenmiş olduğu bu sözcüğü, genelleyerek “sayın” anlamında kullanmıştır. Yerinde kullanılmayan sözcüklerin diğer bir kaynağı ise, diller arası aktarım olgusuna dayandırılabilir. Bu şekilde, daha önceden öğrenilmiş olan ve diğer bir yabancı dilde kullanılan sözcükler kullanım biçimleriyle birlikte, öğrenilen yeni dile aktarılmaktadır. Yerinde olmayan veya yanlış sözcük kullanımlarında, hem ana dil olan Türkçeden hem de yabancı dil olan İngilizceden aktarımların yapıldığı görülmektedir. Örneğin, doğum gününde aldığı en beğendiği hediyesini Almancada “Lieblingsgeschenk” sözcüğünü kullanmak yerine İngilizcedeki “favourite Geschenk” (Türkçede favori hediye) olarak ifade etmektedir. Kırmızı (2016) da yaptığı araştırmada yazım – noktalama hatalarının %23’ünü, kelime seçiminde %40’ını ve söz dizisinde %40’ını olumsuz aktarım etkisine bağlamaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğrenirken hataların bir eksiklik olarak algılanmaması, tam aksine öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir. Almanca, Türkçe ve İngilizcedeki dil yapılarının karşılaştırmalı şekilde incelenmesi, farklılık ve benzerliklerine değinilmesi, öğrencilerin Almancada dilsel yapıları kullanırken bilinçli kararlar almasına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte, yazılı metinlerdeki hataların öğrenciler tarafından bireysel veya eşli ve grup çalışmalarında tespit edilmesi, nedenlerinin tartışılması gibi bilinçli hata düzeltimi gibi etkinlikler hataların tekrarlanması ve önüne geçilmesinde yardımcı olacaktır. Öğrencilere hata yapmanın, dil öğrenme sürecinde olağan bir durum olduğu, ancak hataların kaynağının bilinmesi ile birlikte daha az hata yapılabileceği anlatılmalı, onları yaptıkları hatalar konusunda bilinçlendirmelidir.

Almanca yazmada hata analizi yapan diğer çalışmalar ile bu çalışmadan elde edilen bulgular, farklı örneklemeler üzerinde de olsa, bazı hata türlerinde benzer hataların yapıldığı, ancak bazı hata türlerine göre farklı bulgular elde edildiği görülmektedir. Örneğin; biçim bilim altında yer alan fiiller ve fiil çekiminde hatalar hem mevcut çalışmada hem de Çevik (2015) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmaktadır. Söz dizimi konusunda da benzer bulgular söz konusudur, Erdoğan (2011), Kırmızı (2016) ve Çevik (2015) bu yönde yapılan hataların sıklığını dile getirmektedir. Ancak hataların yapılma sıklığı çalışmalar arasında farklılıklar göstermektedir. Dolayısıyla, her ne kadar hataların kaynağı genel olarak dil içi veya diller arası olumsuz aktarım olgusuna dayandırılrsa da, her öğrencinin kendisine özgü bir hata eğiliminin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme süreci, dil öğrenme geçmişi, genel olarak dil öğrenme deneyimleri, Almanca öğrenme deneyimleri, dilsel yapılarla ilişkin farkındalık düzeyi hataların yapılma sıklığını belirleyen ve hataları adeta kişiselleştiren nedenler olarak

görülebilir. Bu konuda yapılacak nitel veya nicel çalışmalar ile Almanca yazmada yapılan hataların kaynağı daha derinlemesine ortaya konulabilecek ve hataları tekrarlanması engellenebilecektir. Bu şekilde, genel olarak Almancada özelden ise Almanca yazma konusunda hatasız metinlerin oluşması sağlanmış olacaktır.

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

## KAYNAKLAR

- Boncuk, A. (2020). 2023 Vizyon belgesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin politikaları öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anatolian Turk Educational Journal*, 2(1), 55-73.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E., & Topçuoğlu Ü. (2019). Öyküleyici metin türünde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 190-204. <https://doi.org/10.16916/aded.477355>
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Çevik, S. (2015). Almanca hazırlık öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi. (Tez No. 393386) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi -Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T. (2013). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Epçeli, N. (2011). *Analyse und Bewertung von Grammatikfehlern im Studienvorbereitenden Deutschunterricht an der Trakya Universität*. (Unveröffentlichte Dissertation). Trakya Universität, Institut für Sozialwissenschaften, Trakya.
- Erdoğan, E. (2011). *Eine fehleranalytische Untersuchung bei den DaF-Studentinnen der Vorbereitungsklasse*. (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Universität Selçuk, Institut für Erziehungswissenschaften, Konya.
- Gedik, Ü. (2019). *Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarının hata çözümlenmesi yöntemine göre değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Goethe Zertifikat. (2015). *Goethe Zertifikat Modellsatz B1. Schreiben*. [https://bfu.goethe.de/b1\\_mod/schreiben.php](https://bfu.goethe.de/b1_mod/schreiben.php). Erişim tarihi: 01.12.2020.
- Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 654-700. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682130>
- Karapınar, M. (2016). *İlköğretim son sınıf öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algıları*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Kılıç, D. (2019). *Öğretmen adaylarının kullandıkları dil öğrenme stratejileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kırmızı, B. (2016). Almanca bölümü öğrencilerinin Almanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(4), 90-100. <https://doi.org/10.20322/littera.271936>
- Oflaz, A., & Bolat, H. (2012). Almanca öğreniminde ana dili ve İngilizce kaynaklı girişim hataları. *Turkish Studies*, 7(1), 1635 – 1651.
- ÖSYM (2020). 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/YKS/tkilavuz13082020.pdf>, adresinden 17.04.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Özkayran, A. (2019). *Yükseköğretim öğrencilerinin İngilizce yazma etkinliklerinde yaptıkları hataların analizi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Recepoglu, S., & Recepoglu, E. (2019). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 779-814.
- Sarıer, Y. (2020). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gözünden İdeal Öğretmen Özellikleri ve Becerileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 294-306. <https://doi.org/10.34056/aujef.711581>
- Taş, İ. D. (2020). Çeşitli ülkelerde öğretmen değerlendirme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 311-332.
- Tiryaki, E. N., & Demir A. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Yönelik Metaforik Algıları/Turkish Teacher Candidates' Metaphorical Perceptions Related to Writing Skills. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18-27.
- Uçar, M. M. (2020). A1 düzeyindeki Almanca öğrencilerinin yazılı ürünleri üzerine bir hata analizi. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 89 – 101.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9479>
- Yapucuoğlu, M. D., & Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine İlişkin Program Değişikliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-52.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

In this study, it is aimed to examine the errors in German texts written by 1st and 2nd grade students studying in the German language teaching undergraduate program and to determine which types of errors the students make the most.

In this context, an answer to the research questions presented below is sought:

1. In what aspects of syntax, morphology, spelling, punctuation and vocabulary do prospective German teachers make mistakes when writing in German?
2. What is the total number and rate of errors made by prospective German teachers in terms of syntax, morphology, spelling, punctuation, and vocabulary when writing in German?

### **Method**

In the study, the content analysis method, one of the qualitative research methods, was employed. Responses to written tasks were examined with content analysis.

20 students from a state university in Turkey who are in their first and second year of study and are receiving German lessons at B1 level took part in the study. The study was carried out in the fall semester of the 2020-2021 academic year. 16 of the participants are female and 4 male. 10 participants are students of German as a foreign language in the first year and 10 are students in the second year. None of the participants was ever in Germany and all of them learned German in Turkey. Participants' first foreign language is English, and their second foreign language is German. It can be said that the levels of students in terms of linguistic, educational and socio-cultural aspects are close to each other.

In order to determine the errors in German writing, the participants were presented with tasks from the “Goethe Zertifikat B1” exam carried out in 2015. In this context, three writing tasks were selected. To summarize the first exercise, the student celebrated his/her birthday one week ago. However, his/her friend could not attend the celebration because he/she was sick. The student was required to write an 80-word e-mail to his/her friend who could not attend his/her birthday. The topics to be addressed in the e-mail were how the celebration was, the gift he/she finds special and its reason, and an invitation to his/her friend to a meeting. The points that the student should pay attention to while writing this e-mail, namely the address, introduction, ordering, points to be touched on and the result were included in the writing instruction.

The second writing task, on the other hand, was to write his / her own opinion / point of view for the discussion on “Personal contacts and the Internet” that the student watches on television. The task also contained guidelines on this subject. “You saw a discussion program on television on the subject of “Personal Contacts and the Internet”. You will find the following opinion in the show's online guest book: I think it's bad that face-to-face meetings are becoming increasingly rare. Friends often live very far apart. And then you are glad about having Internet. Moreover, personal contacts cannot be replaced by contacts on the Internet!” (Goethe Zertifikat, 2015). With this information given, the students were expected to write their opinions.

In the third writing task, the students were expected to write an e-mail addressed to the course director's request to an interview about personal goals. However, the student

would not be able to attend the interview on the specified day and time. The student had to write an e-mail of about 40 words to apologize politely and state why they could not attend. The directive also stated that addressing, greeting and conclusion parts should not be forgotten (Goethe Zertifikat, 2015).

The students were given the three writing tasks mentioned above and 45 minutes to write the texts. Before writing, it was committed that the written texts would not be assessed as grades, in order to provide a comfortable writing environment while writing.

The error analysis is based on language competence error criteria that are included in the German evaluation scale for written expressions adapted by Çevik (2015). In order to avoid bias of the evaluators, which is one of the important factors influencing the validity of the study, the errors made in writing were determined independently by two evaluators, classified according to error types and the results obtained were compared.

## **Results**

The study revealed that most common errors were made in the category morphology. 43.3% of the errors could be categorized under the aspect morphology. The second most occurring errors were errors related to syntax. 22.1% of total errors were identified as syntax errors. The third most common errors were made in the category orthographic errors. 15.4 % of total errors were determined as orthographic errors. Furthermore, as a result of the research, it appears that most errors were made in the case of the upper and lower case. Furthermore, errors are also observed in the spelling of the words. In punctuation errors, most common mistakes are encountered in using commas between sentences. When the errors related to the vocabulary are examined, it is seen that it is difficult to form the correct word. Among the mistakes made, the use of inappropriate words stands out.

## **Discussion**

The study revealed that the research findings show similarities to prior research findings as the most common errors could be identified as interference errors. Furthermore, most errors could be specified as errors under the morphology, which means that prospective German language teachers encounter difficulties in this field and needs to be supported.

## **Conclusion**

Based on the study findings, it can be recommended to support prospective German language teachers especially in morphology and syntax of the German language. With qualitative or quantitative studies on this subject, the source of errors made in writing in German will be revealed in more depth and the repetition of the mistakes will be prevented. In this way, error-free texts will be created in the German language in general and in written German especially.



**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulunun 12.01.2021 tarih ve 01 sayılı kararında etik açıdan uygunluk kararı verilmiştir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.851683

# İLKOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ SAYI HİSSİNE GÖRE İNCELENMESİ

## INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUMS ACCORDING TO NUMBER SENSE

**Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ**

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sinop, Türkiye  
e-posta: scekirdekci@sinop.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4037-2434

**Alper YORULMAZ**

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Muğla,  
Türkiye  
e-posta: alperyorulmaz@mu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2832-6793

Başvuru Tarihi: 01.01.2021 Yayına Kabul Tarihi: 14.09.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Çekirdekci, S., & Yorulmaz, A. (2021). İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 254-278. Doi:10.33418/ataunikkefd.851683

## Öz

Sayı hissi; sayıları anlamlandırma, problem çözmeye yönelik stratejiler geliştirme, karşılaştırma yapma, sayısal işlemleri yapmak için prosedür ortaya koymayı, bilgiyi iletme, işleme ve yorumlamayı başarılı bir şekilde sağlayan beceri olarak ifade edilebilmektedir. Matematik başarısında önemli olan bu becerinin kazandırılmasına erken çocukluk dönemlerinden itibaren başlanması, kavramın kazandırılması açısından önemlidir. Bu çalışmada 2009-2015-2018 ilkökul matematik dersi öğretim programındaki "Sayılar ve İşlemler ile Ölçme" öğrenme alanı kazanımlarının sayı hissi bileşenlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmış, verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada sayı hissi ile ilişkili kazanımların yıllara, sınıf düzeylerine ve sayı hissi bileşenlerine göre karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır. İlkokul matematik dersi öğretim programında sayı hissi ile ilişkili kazanım sayılarının 2009 yılından 2018 yılına azalan bir yapıya sahip olduğu, benzer şekilde sayı hissi bileşenleri ile ilişkili kazanım oranlarında da 2009 yılından 2018 yılına bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sayı hissi ile ilişkisi bağlamında kazanımlar sınıf düzeyine göre incelendiğinde yalnızca üçüncü sınıf düzeyindeki kazanım sayısında yıllara

Çekirdekci, S. & Yorulmaz, A. İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissine göre incelenmesi.

göre azalma olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre matematik dersi öğretim programlarında sayı hissi bileşenlerinin tamamına yer verilmesi ve bu konuda sürdürülebilirlik dikkate alınması önerisinde bulunabilir.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, ilköğretim Matematik Programları, Sayı Hissi, Sayı Hissi Bileşenleri

## Abstract

The skill of number sense has been gaining importance as a result of adopting different strategies to approach the solutions of encountered problems and the increasing importance of the ability to think flexibly in situations involving calculation. Number sense can be expressed as the skill that makes it possible to successfully make sense of numbers, develop strategies to solve problems, make comparisons, come up with correct procedures to conduct numerical operations and convey, process and interpret information. It is important to invest efforts for children to acquire this skill, which is essential in mathematics success, at early ages so that they can internalize the skill. In the current study, it was aimed to conduct a comparative analysis of the objectives set in the learning area of numbers and operations in relation to the components of number sense. The study was designed in line with the case study design, one of the qualitative research methods, and in the analysis of the collected data, the descriptive analysis method was used. In this regard, the objectives related to number sense were analyzed comparatively according to years, grade levels and the components of number sense. It was found that the objectives related to number sense decrease over the years and that there is not a balanced distribution of the components of number sense across the grade levels.

**Key words:** Primary School, Primary School Mathematics Curriculum, Number Sense, Components Of Number Sense

## GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren matematiğin içinde olduğu bir çevre ile iç içedir. Özellikle bu çevrede sıklıkla karşılaştığı matematiksel kavramların sayılar olduğu söylenebilir. Çünkü bakılan her yönde, girilen her eylemde sayılar bulunmaktadır. Sayıların yaygınlığı eğitim hayatında da devam etmektedir. Aritmetik işlemler, geometri, ölçme gibi matematiğin her alanında sayılar yer almaktadır. Bu nedenle matematik eğitiminde sayılar ayrı bir öneme sahiptir.

Sayılar hakkındaki başarı, matematik eğitiminde başarılı olmanın anahtarı olarak ifade edilebilir. Sayılar ve işlemlerin kavranması, sayı hissi gelişimi ve aritmetik işlemlerde akıcılığın kazanılmasını sağlamakta, sayı hissini geliştirmeyi destekleyerek matematik başarısını artırmaktadır (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000). Bu nedenle de matematik dersi öğretim programlarında Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı ağırlık kazanmış ve uluslararası düzeyde çeşitli ülkelerin öğretim programlarında ise sayı hissi becerisine kavram olarak yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB, 2009; 2015; 2018], Hong Kong Curriculum Development Council, 2017; Japanese Ministry of Education, 2008). Öğretim programlarında sayı hissine kavram olarak yer verilmesinin nedeni, günümüzde sayı hissine olan ihtiyacın geçmiştekinden daha fazla olmasıdır. Bu durumun nedeni yetişkinlerin mevcut hesaplamalarında yazılı hesaplamaları nispeten az kullanmaları ile gerek zihinden hesaplamaların gerekse tahmin becerilerinin hesaplama durumlarında etkili olduğunun kabulüdür. Bunun yanında ilköğretim matematiğinde hesaplamaların rolünü ve doğasını inceleme hem bir hesaplama stratejisi seçme hem de stratejiyi uygulamanın süreci ve sonucu üzerinde düşünmeyi dikkate alma ihtiyacıdır (McIntosh, Reys & Reys, 1992).

Bir ihtiyaç olarak ifade edilen sayı hissini ne olduğu konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmakta, sayı hissi araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Greeno'ya (1991) göre sayı hissi esnek zihinsel hesaplama, sayısal tahmin, niceliksel muhakeme gibi çok sayıda önemli ve zor yetenekler ile ilgili bir terim

olarak tanımlanmaktadır. Hope ve Sherrill (1987) tarafından verilen “ $25 \times 48 = ?$ ” işleminin öğrenciler tarafından “ $(100/4) \times 48$ ” olarak yeniden ifade edilmesi ve “ $100 \times (48/4)$ ” şeklinde düzenlenmesine dair örnek, esnek zihinsel hesaplama dayalı sayı hissi örneğidir (akt: Greeno, 1991, s. 171). Kapsamlı olarak ifade edilen bir diğer tanıma göre sayı hissi; sayı ve işlemlere ilişkin genel anlayış ve bu anlayışın matematiksel yargılarda bulunmak ve sayılar-işlemlerle ilgili durumların üstesinden gelmek için yararlı stratejiler geliştirmek amacıyla esnek yollarla kullanılması yeteneği ve eğilimidir (McIntosh, Reys ve Reys, 1992). McIntosh vd. (1992) bu durumu “ $25 + 27 = ?$ ” işleminde “27 sayısının  $25 + 2$ ” olduğunu bilen ve “ $25 + 27$ ” işlemini “ $(25 + 25) + 2$ ” olarak düşünüp sonuca ulaşan bir öğrencinin sayılar ve toplama işlemi hakkında basit düzeyde sayı hissine sahip olduğu şeklinde örneklendirmektedir. Dehaene (2001) ise sayı hissini niceliksel büyüklükleri hızlı bir şekilde anlama, tahmin etme ve düzenleme yeteneği olarak ifade etmekte, ayrıca sayı hissini beynin yapısı ile ilişkilendirmektedir. Tanımlar bütüncül bakış açısıyla ele alındığında sayı hissi sayılar ve niceliksel büyüklükleri anlama, karşılaştırma, sayılar ve işlemler arasındaki ilişkilerden yararlanarak stratejiler geliştirme, matematiksel muhakeme yapma, tahmin etme ve zihinden hesap yapma gibi esnek hesaplama becerilerini içeren bir kavram olarak ifade edilebilir.

Sayı hissi, sayıları içeren belirli ilişkiler ve becerilerle ilgili karmaşık bir süreçtir (Burns, 2007). Sayı hissini karmaşık yapısı, tanımındaki farklılıklar gibi onun özelliklerinin belirlenmesinde de bir etkiye sahip olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde sayı hissi özelliklerine yönelik farklı sınıflamaların olması nedeniyle farklı bileşenlerin ortaya konulduğu görülmektedir. Örneğin; Greeno (1991) sayı hissini özelliklerine dayalı teorik bir çerçeve geliştirmiş, özelliklerini üç grupta ele almış ve bunları “sayısal hesaplama esneklik, sayısal tahmin, niceliksel muhakeme ve çıkarım” olarak tanımlamıştır. Yang (1995) ise sayı hissi bileşenlerini sayı hissini karakteristik özellikleri olarak ortaya koymuştur. Sayı hissi bileşenleri olarak belirttiği altı karakteristik özellik; sayıların anlamının anlaşılması, sayıların ayrıştırılması ve yeniden birleştirilmesi, sayıların göreceli ve mutlak büyüklüklerini tanıma, ölçüm referanslarının kullanılması; işlemlerin sayılar üzerindeki göreceli etkilerini anlamak; sayı ve işlem bilgisinin hesaplama durumlarında esnek şekilde kullanılmasıdır. McIntosh vd. (1992), sayılarla ilgili bilgi ve yetenek, işlemlerle ilgili bilgi ve yetenek, sayı ve işlemlerle ilgili bilgi ve yeteneği hesaplama durumlarında kullanabilme şeklinde üç bileşen tanımlamışlar ve bu üç bileşene altı bileşen eklemiştir. Onların yaptıkları bu sınıflamayı geliştiren Reys, Reys, McIntosh, Emanuelsson, Johansson ve Yang (1999), sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama, sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma, işlemlerin anlam ve etkisini anlama, eşdeğer ifadeleri kullanma ve anlama, zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri, ölçüm referansları şeklinde sayı hissini kavramsal özelliklerine yer verilen altı bileşen tanımlamıştır. Sayı hissini bileşenlerine yönelik yapılan sınıflamalar incelendiğinde aynı becerilerin farklı bileşenler altında yer aldığı, benzer becerilere sahip bileşenlerin farklı isimler şeklinde ifade edildiği ya da iki bileşenin tek bir bileşen olarak ele alındığı görülse de öğrencilerin matematik bilgileri ile kullanılan matematik programına göre sayı hissi bileşenleri ve bunların önem sırası farklılık göstermektedir (Şengül & Gülbağcı, 2013b).

Nitekim ulusal ve uluslararası alanda çeşitli sınıf düzeylerindeki öğrencilerin sayı hissi performanslarının araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin sayı hissi performanslarının düşük olduğu, problemlerin çözümlerinde çoğunlukla kural temelli yaklaşımlara başvurdukları sonucuna ulaşılmaktadır. Örneğin Akkaya (2016) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada her sınıf düzeyinde öğrencilerin sayı hissi

performanslarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen başka bir çalışmada da öğrencilerin sayı hissi performanslarının düşük olduğu ancak matematik başarıları ile arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin bulunduğu, öğrencilerin kural temelli stratejileri kullanmaya daha yatkın oldukları bulgusu elde edilmiş (Çekirdekci, Şengül ve Doğan, 2016; Çekirdekci, Şengül ve Doğan, 2020). Ortaokul öğrencilerinin sayıları algılama ve rutin olmayan problemleri çözüme becerilerinin incelendiği araştırmaya göre becerilere ilişkin performanslar düşük düzeydedir ayrıca becerilerin aralarında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Işık & Kar, 2011). İymen (2012) sekizinci sınıf öğrencilerinin üslü sayılar konusundaki sayı hissi başarılarını araştırdığı çalışmada öğrencilerin sayı hissi becerilerini üslü sayılara yönelik sorularda başarılı bir şekilde kullanamadıkları, soru yapısının sayı hissi performansını belirleyen önemli bir faktör olduğuna ulaşmıştır. Şengül ve Gülbağcı (2013a) sayı hissi başarısı ile matematik öz-yeterliği arasındaki ilişki durumunu inceledikleri araştırmalarının sonucunda öğrencilerin sayı hissi başarılarının oldukça düşük olduğu, sayı hissi başarıları ile matematik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Altıncı sınıf öğrencilerinin yüzde kavramı ile ilgili sayı hissi stratejilerinin incelendiği başka bir çalışmada öğrencilerin yüzde problemlerinin çözümünde kurala dayalı stratejileri fazla kullandıkları, sayı hissi temelli stratejileri yeterince kullanamadıkları görülmüştür (Şengül vd, 2012).

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarılarında sayı hissini öneminin araştırıldığı çalışmada sayı hissini matematik başarısını %12 oranında yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sayı hissi yetersizliğinin matematik öğrenme güçlüğüne altında yatan neden olduğu tespit edilmiştir (Jordan vd, 2009). Yang, Li ve Lin (2007) tarafından yapılan benzer çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin sayı hissi performansları ve matematik başarıları arasında ilişki bulunmuş, öğrencilerin sayıların göreceli büyüklükleri bileşeninde daha başarılı oldukları ancak tahmine dayalı muhakemede ise en az başarıyı gösterdikleri görülmüştür. Bir başka araştırma Tayvan'da öğrenim gören altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Öğrencilerin hesaplamaya dayalı performansları ile sayı hissi becerileri arasındaki ilişki araştırılmış, öğrencilerin sayı hissi performanslarının yazılı hesaplamaya dayalı performanslarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Reys & Yang, 1998). Benzer bulgu Malezya'daki ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada da elde edilmiştir (Singh, 2009). Sayı hissini geliştirilebilir bir beceri olma durumu üzerine yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerine öğretmenleri tarafından sayı büyüklüğü, zihinsel hesaplama ve hesaplamalı tahmin üzerine bir eğitim verilmiştir. Verilen eğitim öğrencilerin sayı hislerini kullanmaya daha fazla başvurmalarını sağlamıştır (Markovits & Sowder, 1994).

Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre gerek problem çözümlerinin kural temelli açıklamalara dayandırılması gerekse sayı hissi başarısının düşük olmasının nedenlerinden biri matematik dersi öğretim programlarının ve ders kitaplarının kural temelli kâğıt-kalem hesaplamalarına ağırlık vermesidir (Kayhan-Altay, 2010; Markovits & Sowder, 1994; Menon, 2004; Yang, 2005; Yang vd. 2009). Nitekim Cheng ve Wang (2012) yaptıkları çalışmada, Çin ve Amerika'daki matematik ders kitaplarını sayı hissi becerisi yönünden incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda ders kitaplarında sayı hissini diğer matematik kavramları ile ilişkilendirme yoluyla öğrencilerin sayı hissi gelişimlerinin desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Harç (2010) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda öğrencilerin kural-işlem temelli stratejileri kullanmalarının nedeni Türkiye'de kullanılan matematik ders kitaplarındaki kazanımların dolaylı olarak

sayı hissi ile ilişkili olması, ders kitaplarında sayı hissine yönelik etkinliklerin sınırlı sayıda bulunmasıdır. Ulaşılan bu sonuçlar ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin sayı hissi becerilerinin gelişmesi için matematik dersi öğretim programlarında sayı hissi becerisine yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü öğretim programlarındaki kazanımların etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılmasında ders kitapları bir araç olup, öğretim programındaki etkinliklerin bir kısmını içermesi gerekmektedir (Oral, 2020). Buna bağlı olarak da ders kitaplarının öğretim programlarına uygun olarak düzenlenmiş olması hem bir zorunluluk hem de eğitim uygulamalarının en önemli koşullarından bir tanesidir (Demirel & Kıroğlu, 2020). Bu görüşlerden hareketle ülkemizde öğrencilerin sayı hissi becerilerinin incelenmesi için öncelikle matematik dersi öğretim programının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim programlarının incelenmesi, programların geliştirilmesi ile yürütülmesi amacıyla gerçekleştirilmekte ve programlarda gerekli düzeltmelerin yapılarak programların sürekliliğini sağlamaya katkıda bulunmaktadır (Özdemir, 2009). Temel matematiksel bir beceri olan sayı hissi becerisinin ilkökul yıllarında gelişip, liseye kadar olan ileriki dönemlere ait matematik başarısını yüksek düzeyde yordaması nedeniyle sayı hissi performansı açısından ilkökul yılları ayrı bir öneme sahiptir (McGuire vd. 2012; Van de Walle vd. 2016; Yang & Li, 2013). Bu nedenle ilkökul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissi bileşenlerine göre incelenmesinin programlarda sayı hissi bileşenlerinden hangi ya da hangilerine yer verildiğinin belirlenmesi ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Öğretim Programları Daire Başkanlığı' na incelenen programlar hakkında veri sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yolla program güncelleme çalışmalarında dikkate alınarak programlarda sayı hissi becerisine yer verilmesi ve süreklilik sağlanması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Öğretim programı sayı hissini gelişimine güçlü bir şekilde odaklandığı takdirde öğrencilerin sonraki süreçte daha iyi performans sergilemelerine yardımcı olabileceği gibi öğrencilerin öğrenmelerini şekillendirmede de önemli fırsatlar sunabilir (Cheng & Wang, 2012; Howe & Epp, 2008). İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissi becerisine yer verme durumuna ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Çekirdekci (2015), 2005 yılı matematik öğretim programı dördüncü sınıf kazanımlarını Reys vd. (1999) tarafından ortaya konulan sayı hissi bileşenleri açısından incelemiş ve 14 kazanımın ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Harç (2010) çalışmasında birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar kazanımları Reys vd. (1999) tarafından belirlenen sayı hissi bileşenlerine göre incelemiş, toplam 25 kazanımın ilişkili olduğunu belirtmiştir. Şengül (2013), 2009 matematik programı ilkökul boyutundaki kazanımları incelemiş ve 32 kazanımın sayı hissi ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Gülbağcı Dede (2015) de yapmış olduğu çalışmada 2009 programını ilkökuldan liseye kadar incelemiştir. Çetin ve Öztürk (2020) ise, 2018 programının ilkökul düzeyindeki kazanımları sayı hissi açısından değerlendirmişlerdir. Yapılan bu çalışmalarda ilkökul matematik dersi öğretim programlarının yıllara göre karşılaştırılmalı olarak sayı hissi bileşenleri açısından ele alınmadığı görülmektedir. Sayı hissi bağlamında programdaki değişimi, eksikliği ve sürdürülebilirliği incelemeye yönelik çalışmaların yapılmaması ilkökul matematik eğitimine yönelik bir perspektif sunulmasını zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla öğretim programlarını sayı hissi bileşenleri açısından karşılaştırmalı olarak ele alan bir çalışmanın olmaması alanda bir eksiklik olarak düşünülmektedir.

Karabey vd. (2019) yapmış oldukları çalışmanın sonucunda ilkökul matematik dersi öğretim programlarının yıllara göre sayı hissi bileşenleri bağlamında karşılaştırılarak, sayı hissi ile ilgili eksikliklerin tespit edilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Birgin ve Peker (2020) sayı hissi konusunda yapılan çalışmaları tematik

açından inceledikleri çalışmada matematik dersi öğretim programlarının sayı hissi bağlamında incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, 2009-2015-2018 ilkökuller matematik dersi öğretim programlarında yer verilen sayı hissi ve bileşenlerine yönelik kavramların yıllara göre incelenmesinin konu ile ilgili durumun ortaya konulması, programların konu bağlamında olumlu ve olumsuz yönlerine dikkat çekilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada çalışmanın amacı, 2009-2015-2018 ilkökuller matematik dersi öğretim programlarında yer verilen sayı hissi ve bileşenlerine yönelik kavramları incelemektir. Çalışmanın iki ana araştırma problemi bulunmaktadır. Çalışmanın ana problemleri;

- 1) 2009-2015-2018 ilkökuller matematik dersi öğretim programı öğrenme alanlarına göre sayı hissi ve bileşenleri hangi düzeyde yer almaktadır?
- 2) 2009-2015-2018 ilkökuller matematik dersi öğretim programı öğrenme alanlarına göre sayı hissi ve bileşenleri sınıf düzeylerine göre nasıl bir değişim göstermektedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar belirli bir birey, grup, durum veya problemin derinlemesine resmedildiği araştırmalardır (Fraenkel & Wallen, 1996). Bu araştırmada nitel araştırma desenleri arasında yer alan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma sürecinde yer alan konu, olay, olgu ve algıları ortaya koymak amacıyla yapılan durum çalışmalarında veri toplamak amacıyla görüşme, gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada veri toplamak için ilkökuller matematik dersi öğretim programları kullanıldığından doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Araştırmada hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyaller doküman incelemesi ile analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmaları, araştırmacının yazılı ve görsel dokümanda yer alan dili ve kelimeleri anlamasını, her zaman bilgiye erişmesini imkânlı hâle getirir (Creswell, 2014).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme belirlenen ölçütü karşılayan programlar çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın ölçütü, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından kabul edilen ilkökuller düzeyinde, 2005 yılı ve sonrasında uygulanan, birbirini tekrar etmeyen farklılaşan matematik dersi öğretim programları olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler doğrultusunda 2005 yılı matematik programı kazanımlarının 2009 yılında, 2017 yılı kazanımlarının da 2018 yılında tekrar etmesinden dolayı 2005 ve 2017 matematik programları araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma, 2009, 2015 ve 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programları ile gerçekleştirilmiştir. Sayı hissi bileşenlerinin incelenmesi 2018 yılı matematik öğretim programında yer alan “Sayılar ve İşlemler” ile “Ölçme” öğrenme alanlarında gerçekleştirilmiştir. 2009 yılı matematik dersi öğretim programında yer alan “Sayılar” öğrenme alanı “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanı içerisinde değerlendirilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 2009, 2015 ve 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programlarında gerçekleştirilen analizler 1-4. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

## Araştırma Süreci

Araştırma Forster'ın (1995) doküman analizi aşamalarına bağlı olarak dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinal olma durumunu kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Dokümanlara ulaşma aşamasında 2009, 2015 ve 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı internet sayfasından elde edilmiştir. İkinci aşamada kullanılacak olan dokümanların bağımsız bir şekilde kaydedilmiş metinler olması dikkate alınarak internet sayfasından alınan matematik programları olduğu gibi araştırmada kullanılmıştır. Dokümanları anlama aşamasında, dokümanlar belirli bir sistem içerisinde ve karşılaştırmalı olarak çözümlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bundan dolayı araştırmaya dâhil edilen dokümanlar tek tek ve birbiriyle karşılaştırmalı olarak araştırmanın iki ana problemi doğrultusunda araştırmacılar tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Dördüncü aşama olarak veri analiz sürecine geçilmiş olup o bölüm aşağıda ayrıca yer almaktadır. Son aşamada ise analiz sonucunda elde edilen veriler kullanılarak anlaşılır bir şekilde raporlanması sağlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış olup kategoriler önceden belirlenmiştir. Betimsel analiz ile kategorilerin içeriğine yansıtılan verilerin tablo hâline dönüştürülmesinde daha derinlemesine bir işlem yapmak için içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi fark edilmeyen kavram ve temaların keşfedilmesini sağladığından dolayı analiz aşamasında bu yöntem tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi tekniği ile veriler özetlenmiş, standart hâle dönüştürülmüş, karşılaştırılmış ve biçimsel olarak değiştirilmiştir. İçerik analizinde gerçekleştirilen kategoriler doğrultusunda veriler çözümlenmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde Reys vd. (1999) tarafından ortaya konulan sayı hissi bileşenlerinden “eşdeğer ifadeleri anlama ve kullanma” bileşeni “sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma” bileşeni ile birleştirilerek toplam beş bileşene uygun olarak analizin çerçevesi için kategoriler oluşturulmuş, analizler bu bileşenler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Sayı hissine ilişkin belirlenen beş bileşen şunlardır:

1. Sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama (B1)
2. Sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma (B2)
3. İşlemlerin anlam ve etkisini anlama (B3)
4. Zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri (B4)
5. Ölçüm referansları (kıyaslama) (B5)

2009, 2015 ve 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların sayı hissi bileşenlerine göre analizinde Tablo 1’de yer alan ilişkilendirme ifadeleri dikkate alınmıştır.



Tablo 1.

*Sayı Hissi Bileşenleri ile İlişkilendirilen İfadeler*

Sayı hissi bileşenleri	İlişkilendirme ifadeleri
B1- Sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama	Sayıların büyüklükleri, basamak değeri ve sayıya karşılık gelen büyüklük için model kullanma, sayıları sıralama ve karşılaştırma
B2- Sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma	Sayıları ayrıştırma ve birleştirme yaparak ya da aritmetik işlemler yoluyla eşdeğer ifadeleri oluşturma ve sayılar arası ilişkiler (örneğin $25=100/4$ )
B3- İşlemlerin anlam ve etkisini anlama	Nicelikler üzerinde işlemlerin yaptığı etki, sonuçtaki değişimi fark etme, farklı işlem türlerinin sonuçlarını karşılaştırma
B4- Zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri	Hesaplama durumlarında sayı ve işlemlerin özelliklerinden yararlanma, farklı strateji geliştirme, bir strateji seçme ve uygulama, akıl yürütme
B5- Ölçüm referansları (kıyaslama)	Ölçmeye dayalı tahmin ile niceliklere ilişkin bir kıyas noktası oluşturma ve kullanabilme (örneğin bir nesnenin kenar uzunluğunu tahmin etmede bilinen bir uzunluktan yararlanma, bir sayıyı 10, 50 gibi referans sayılarla karşılaştırma)

2009-2015-2018 ilkökuller matematik dersi öğretim programlarında yer alan kazanımlar analiz edilmiştir. Ancak programlarda yer alan kazanımlar; kazanım ifadesi, kazanıma yönelik örnek ve kazanımın açıklamasından oluşmaktadır (Karabey vd., 2019). Sayı hissi bileşenlerini belirlemeye yönelik 2009, 2015 ve 2018 programlarındaki kazanımlar, “kazanım ifadesi”, “kazanıma yönelik örnek” ve “kazanımın açıklaması” kriterleri dikkate alınarak üç kritere göre incelenmiş ve aşağıda bu kriterlere ilişkin örneklerle yer verilmiştir.

**M.1.1.1.5. Nesne sayıları 20'den az olan iki gruptaki nesnelere birebir eşler ve grupların nesne sayılarını karşılaştırır.**

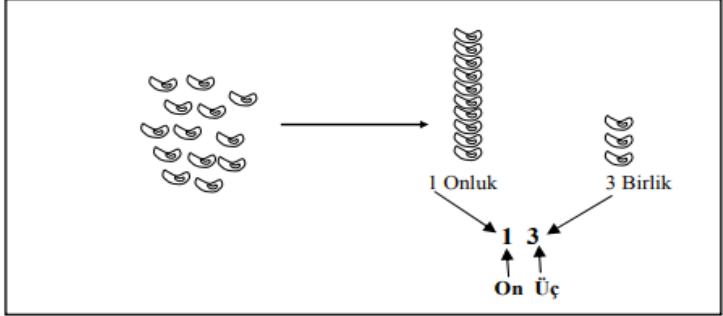
*Karşılaştırma yaparken “eşit”, “daha çok” ve “daha az” ifadeleri kullanılır.*

Şekil 1. 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı birinci sınıf kazanımı

Sayı hissi bileşenlerini anlamak amacıyla belirlenen yöntemlerden biri olan “kazanım ifadesi” ile gerçekleştirilen örnek Şekil 1’de yer almaktadır.

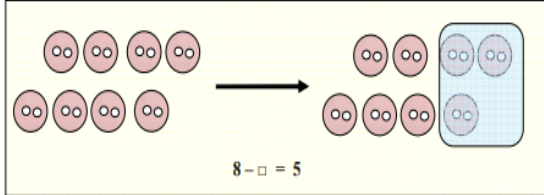
5. Miktarı 10 ile 20 arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur.

Verilen nesnelerin 10 tanesinden bir onluk oluşturulur. Kalan nesnelere birlikler grubu olarak adlandırılır. Birliklerin sağda, onlukların solda gösterilmesinin gerekliliği vurgulanır. Bulunan sayının, sözlü okunuşu ile rakamlarla ifade edilmesi arasındaki ilişki vurgulanır.



Şekil 2. 2009 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı birinci sınıf kazanımı

Sayı hissi bileşenlerini belirlemek için kullanılan “kazanıma yönelik örnek” kullanılarak gerçekleştirilen analizlerde kullanılan örneklerden birisi Şekil 2’de yer almaktadır.

<p>4. Bir çıkarma işleminde verilmeyen eksilen veya çıkanı bulur.</p>	<p>Problemleri modelleyerek çözmeleri sağlar.</p> <p>8 tane düğmem vardı. Düğmelerimden bir kısmını anneme verince 5 düğmem kaldı. Anneme kaç düğme verdim?</p>  <p><math>8 - \square = 5</math></p>	<p>[!] Verilmeyen terimin belirlenmesinde farklı stratejilerin kullanılmasına fırsat verilir.</p> <p>[!] Çıkarma işleminde önce çıkanı, sonra eksileni bulmayı gerektiren işlemler yaptırılır.</p>
---	--	--

Şekil 3. 2009 yılı ilköğretim matematik dersi öğretim programı birinci sınıf kazanımı

Sayı hissi bileşenlerini belirlemek için kullanılan “kazanımın açıklaması” yöntemi ile gerçekleştirilen örneklerden birine Şekil 3’te yer verilmiştir.

2009, 2015 ve 2018 ilköğretim matematik dersi öğretim programlarında belirtilen bu üç yöntem doğrultusunda sayı hissi bileşenleri ortaya konmuştur. Araştırmada geçerliliği arttırmak için ortaya çıkan verilere ilişkin araştırmacılar dışında, alanda çalışan üç araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Görüşüne başvurulmuş birinci uzman sınıf eğitimi alanında profesör unvanına sahip olup ilköğretim matematik eğitimi ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. İkinci uzman sınıf eğitimi alanında matematik eğitime yönelik doktora çalışmasını tamamlamış olup ilköğretim matematik programı üzerine çalışmaları bulunmaktadır. Üçüncü uzman sınıf eğitimi alanında matematik eğitime yönelik doktora yapmış olup sayılar ve ölçme alanında çalışmaları bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından kodlaması yapılan sayı hissi bileşenlerine ilişkin uzman görüşü örneği Ek 1’de verilmiştir. Araştırmacılar ve uzmanlar tarafından yapılan kodlamaların kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül (Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %88.67 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan bu oran gerçekleştirilen analizin güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen sayı hissi bileşenleri nicel olarak kapsanan alan yöntemi kullanılarak dokümanda kapladığı alana bakılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna göre programlarda sayı hissi ile ilişkili kazanım bulunuyorsa “1”, bulunmuyorsa “0” olarak kodlama yapılmıştır. Nicel veriler doğrultusunda elde edilen sayılar ve yüzdelik oranlar tablo ve grafik olarak verilmiştir.

## BULGULAR

Bu başlık altında, araştırmada ulaşılan bulgular amaçlar doğrultusunda incelenmiş, tablo ve grafikler eşliğinde sunulmuştur.

Çekirdekci, S. & Yorulmaz, A. İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissine göre incelenmesi.

Tablo 2.

*2009 İMDÖP Sayılar Öğrenme Alanı Sayı Hissi ve Bileşenlerini İçeren Kazanım Sayıları ve Kullanım Yüzdeleri*

Sınıf düzeyi	B1	B2	B3	B4	B5	N (%)
1	5	3	6	5	0	19 (%70.3)
2	4	3	5	10	1	23 (%69.6)
3	6	2	3	6	1	18 (%64.2)
4	7	3	3	13	1	27 (%67.5)
N (%)	22(%17.1)	11 (%8.5)	17(%13.2)	34(%26.5)	3 (%2.3)	86 (%67.1)

Tablo 2’de, 2009 yılı ilkokul matematik dersi öğretim programı sayılar öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre sayı hissi ve bileşenlerini içermeye oranları incelendiğinde, sayı hissi bakımından en yüksek orana %70.3 ile 1. sınıf, en düşük orana %64.2 ile 3. sınıf düzeyinin sahip olduğu görülmektedir. 2009 yılı ilkokul matematik dersi öğretim programı sayılar öğrenme alanında yer alan kazanımların sayı hissi bileşenlerine göre dağılımları incelendiğinde en yüksek orana (%26.5) “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşeninin, en düşük orana (%2.3) “ölçüm referansları” bileşeninin sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.

*2015 İMDÖP Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı Sayı Hissi ve Bileşenlerini İçeren Kazanım Sayıları ve Kullanım Yüzdeleri*

Sınıf düzeyi	B1	B2	B3	B4	B5	N (%)
1	3	1	6	5	1	16 (%66.6)
2	2	3	4	8	1	18 (%62)
3	3	3	3	11	1	21 (%60)
4	6	2	2	10	1	21 (%52.5)
N (%)	14(%10.9)	9 (%7)	15(%11.7)	34(%26.5)	4 (%3.1)	76 (%59.3)

Tablo 3’te, 2015 yılı ilkokul matematik dersi öğretim programı Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre sayı hissi ve bileşenlerini içermeye oranları incelenmiş, sayı hissi bakımından en yüksek orana %66.6 ile 1. sınıf, en düşük orana %52.5 ile 4. sınıf düzeyinin sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların sayı hissi bileşenlerine göre dağılımları incelendiğinde en yüksek orana (%26.5) “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşeninin, en düşük orana (%3.1) “ölçüm referansları” bileşeninin sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

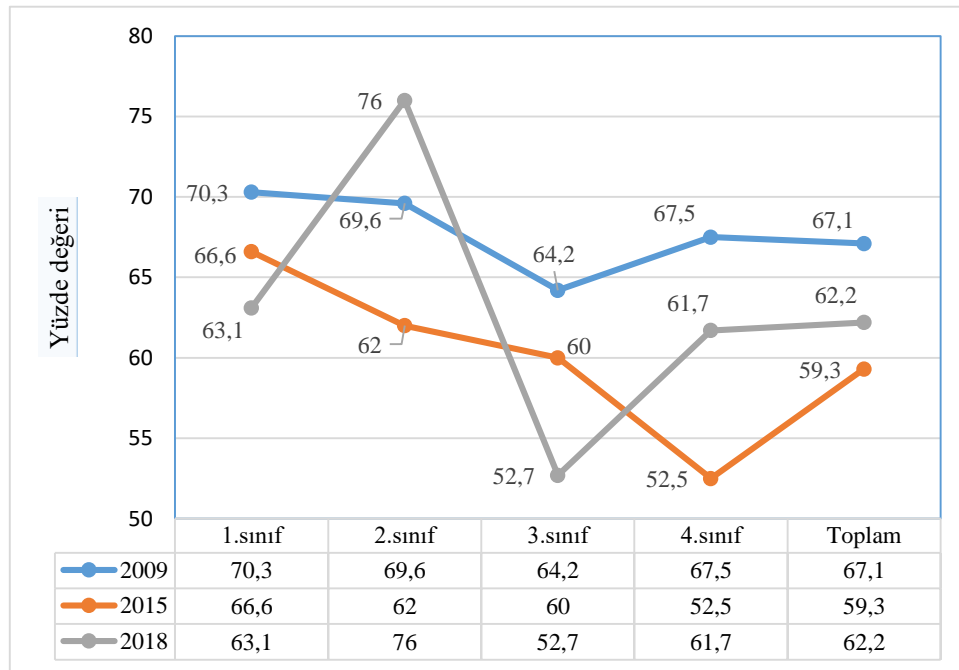
Tablo 4.

*2018 İMDÖP Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı Sayı Hissi ve Bileşenlerini İçeren Kazanım Sayıları ve Kullanım Yüzdeleri*

Sınıf düzeyi	B1	B2	B3	B4	B5	N (%)
1	2	1	4	4	1	12 (%63.1)
2	3	3	5	7	1	19 (%76)
3	3	2	3	10	1	19 (%52.7)
4	5	0	4	11	1	21 (%61.7)
N (%)	13(%11.4)	6 (%5.2)	16 (%14)	32 (%28)	4 (%3.5)	71 (%62.2)

Tablo 4’te, 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre sayı hissi ve bileşenlerini içermeye oranları incelenmiş, sayı hissi bakımından en yüksek orana %76 ile 2. sınıf, en düşük orana %52.7 ile 3. sınıf düzeyinin sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Kazanımların sayı hissi bileşenlerine göre dağılımları incelendiğinde en yüksek orana (%28) “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşeninin, en düşük orana (%3.5) “ölçüm referansları” bileşeninin sahip olduğu görülmüştür.

2009-2015-2018 İMDÖP sayılar ve işlemler öğrenme alanı sınıf bazlı sayı hissi karşılaştırılması



Grafik 1. 2009-2015-2018 İMDÖP Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı Sınıf Bazında Sayı Hissi Oranları

İlkokul matematik dersi öğretim programları Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında yer alan kazanımların sayı hissi oranları sınıf düzeyine göre karşılaştırılmış ve aşağıda yer alan bulgular ortaya çıkmıştır.

✓ Sayılar öğrenme alanında 1.sınıf düzeyinde en yüksek sayı hissi oranına sahip ilkökuller matematik dersi öğretim programının 2009 yılı programı olduğu ortaya çıkmıştır. En düşük sayı hissi oranına 2018 yılı programının sahip olduğu görülmektedir. 2018 yılı ilkökuller matematik programı Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı sayı hissi oranının 2015 yılı programına göre %3.5 azaldığı belirlenmiştir.

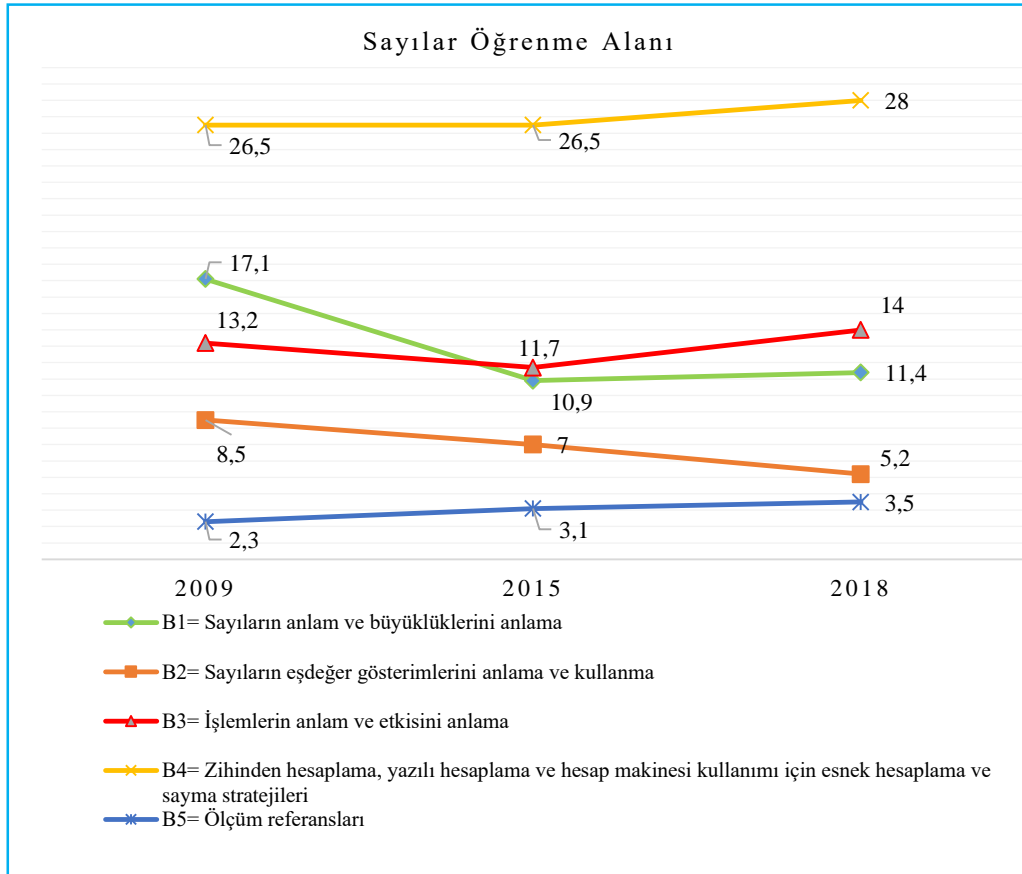
✓ 2.sınıf düzeyinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında en yüksek sayı hissi oranına sahip programın 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı olduğu görülmüştür. 2.sınıfta en düşük sayı hissi oranına sahip ilkökuller matematik dersi öğretim programının 2015 yılı programı olduğu belirlenmiştir. 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı sayı hissi oranının 2015 yılı programına göre %14 arttığı görülmüştür.

✓ Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında 3.sınıf düzeyinde en yüksek sayı hissi oranına sahip ilkökuller matematik dersi öğretim programının 2009 yılı programı olduğu ortaya çıkmıştır. En düşük sayı hissi oranına 2018 yılı programının sahip olduğu görülmektedir. 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı sayı hissi oranının 2015 yılı programına göre %7.3 azaldığı belirlenmiştir.

✓ 4.sınıf düzeyinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında en yüksek sayı hissi oranına sahip programın 2009 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı olduğu görülmüştür. 4.sınıfta en düşük sayı hissi oranına sahip ilkökuller matematik dersi öğretim programının 2015 yılı programı olduğu belirlenmiştir. 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı sayı hissi oranının 2015 yılı programına göre %9.2 arttığı görülmüştür.

✓ Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında en yüksek sayı hissi oranına sahip ilkökuller matematik dersi öğretim programının 2009 yılı (%67.1), en düşük sayı hissi oranının 2015 yılı (%59.3) programı olduğu ortaya çıkmıştır.

2009-2015-2018 İMDÖP sayılar ve işlemler öğrenme alanı kazanımlarının sayı hissi bileşenlerine göre karşılaştırılması



Grafik 2. 2009-2015-2018 İMDÖP Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanı Sayı Hissi Bileşenleri Yüzdeleri

İlkokul matematik dersi öğretim programları Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında yer alan kazanımların sayı hissi bileşenlerini kullanma oranları karşılaştırılmış ve aşağıda yer alan bulgular ortaya çıkmıştır.

✓ İlkokul matematik dersi öğretim programlarında Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” sayı hissi bileşeninin en yüksek orana sahip olduğu belirlenmiştir.

✓ İncelenen ilkökul matematik dersi öğretim programlarında “ölçüm referansları” sayı hissi bileşeninin en düşük orana sahip olduğu belirlenmiştir.

✓ Sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama bileşeninin 2018 programında 2015 programına göre arttığı ancak 2009 programına göre azaldığı görülmektedir.

✓ Sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma sayı hissi bileşeni 2009 yılı programında en yüksek oranda, 2018 programında ise en düşük oranda yer almaktadır.

✓ Sayı hissi bileşenlerinden işlemlerin anlam ve etkisini anlama bileşeninin 2018 yılı programında en yüksek oranda, 2015 programında ise en düşük oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

*2009 İMDÖP Ölçme Öğrenme Alanı Sayı Hissi ve Bileşenlerini İçeren Kazanım Sayıları ve Kullanım Yüzdeleri*

Sınıf düzeyi	B1	B2	B3	B4	B5	N (%)
1	1	0	0	0	4	5 (%55.5)
2	0	1	0	0	2	3 (%23)
3	0	2	0	0	2	4 (%22.2)
4	0	9	0	1	3	12 (%54.1)
N (%)	1 (%1.5)	12(%18.7)	0 (%0)	1 (%1.5)	11(%17.1)	25 (%39.0)

Tablo 5’de, 2009 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre sayı hissi ve bileşenlerini içermeye oranları incelenmiş, sayı hissi bakımından en yüksek orana %55.5 ile 1. sınıf, en düşük orana %22.2 ile 3. sınıf düzeyinin sahip olduğu görülmektedir. Kazanımların sayı hissi bileşenlerine göre dağılımları incelendiğinde en yüksek orana (%18.7) “sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma” bileşeninin, en düşük orana (%0) “işlemlerin anlam ve etkisini anlama” bileşeninin sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6.

*2015 İMDÖP Ölçme Öğrenme Alanı Sayı Hissi ve Bileşenlerini İçeren Kazanım Sayıları ve Kullanım Yüzdeleri*

Sınıf düzeyi	B1	B2	B3	B4	B5	N (%)
1	0	0	0	0	6	6 (%50)
2	2	2	0	0	2	6 (%37.5)
3	0	3	0	0	2	5 (%23.8)
4	0	9	0	0	3	12 (%46.1)
N (%)	2 (%2.6)	14(%18.6)	0 (%0)	0 (%0)	13(%17.3)	29 (%38.6)

Tablo 6’da, 2015 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre sayı hissi ve bileşenlerini içermeye oranları incelenmiş, sayı hissi bakımından en yüksek orana %50 ile 1. sınıf, en düşük orana %23.8 ile 3. sınıf düzeyinin sahip olduğu görülmektedir. Kazanımların sayı hissi bileşenlerine göre dağılımları incelendiğinde en yüksek orana (%18.6) “sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma” bileşeninin, en düşük orana (%0) “işlemlerin anlam

ve etkisini anlama” ve “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşenlerinin sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

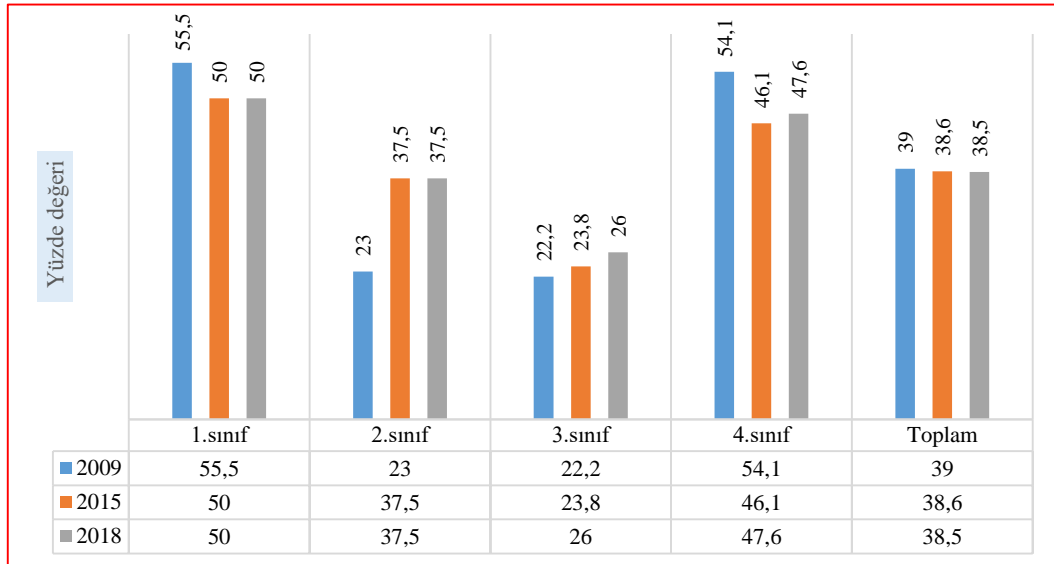
Tablo 7.

2018 İMDÖP Ölçme Öğrenme Alanı Sayı Hissi ve Bileşenlerini İçeren Kazanım Sayıları ve Kullanım Yüzdeleri

Sınıf düzeyi	B1	B2	B3	B4	B5	N (%)
1	0	0	0	0	5	5 (%50)
2	2	2	0	0	2	6 (%37.5)
3	0	3	0	0	3	6 (%26)
4	0	8	0	0	2	10 (%47.6)
N (%)	2(%2.8)	13(%18.5)	0 (%0)	0 (%0)	12(%17.1)	27 (%38.5)

Tablo 7’de, 2018 yılı ilkökuller matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre sayı hissini ve bileşenlerini içermeye oranları incelenmiş, sayı hissini bakımından en yüksek orana %50 ile 1. sınıf, en düşük orana %26 ile 3. sınıf düzeyinin sahip olduğu görülmektedir. Kazanımlar sayı hissini bileşenlerine göre incelendiğinde en yüksek orana (%18.5) “sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma” bileşeninin, en düşük orana (%0) “işlemlerin anlam ve etkisini anlama” ve “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşenlerinin sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

2009-2015-2018 ilkökuller matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanı sınıf bazlı sayı hissini bileşenlerinin karşılaştırılması



Grafik 3. 2009-2015-2018 İMDÖP Ölçme Öğrenme Alanı Sınıf Bazında Sayı Hissini Kullanma Oranları

İlkokul matematik dersi öğretim programları ölçme öğrenme alanında yer alan kazanımların sayı hissini kullanma oranları sınıf düzeyine göre karşılaştırılmış ve aşağıda yer alan bulgular ortaya çıkmıştır.

✓ Ölçme öğrenme alanında 1.sınıf düzeyinde en yüksek sayı hissini oranına 2009 yılı programının sahip olduğu ortaya çıkmıştır. 2015 ve 2018 yılı ilkökuller matematik

programlarında ölçme öğrenme alanında sayı hissi oranlarının eşit olduğu görülmektedir. 2018 yılı ilkökul matematik programı ölçme öğrenme alanı sayı hissi oranının 2009 yılı programına göre %5.5 azaldığı belirlenmiştir.

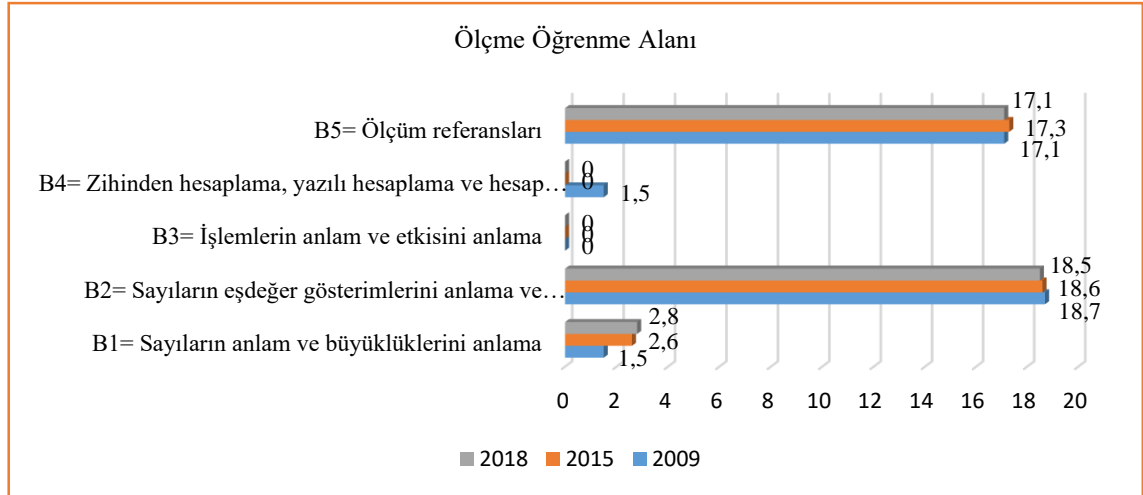
✓ 2.sınıf düzeyinde ölçme öğrenme alanında 2015 ve 2018 yılı ilkökul matematik programlarının sayı hissi oranlarının eşit ve incelenen programlar arasında yüksek olduğu görülmektedir. 2. sınıfta en düşük sayı hissi oranına sahip ilkökul matematik öğretim programının 2009 yılı programı olduğu ortaya çıkmıştır. 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanı sayı hissi oranının 2009 yılı programına göre %14.5 arttığı görülmektedir.

✓ Ölçme öğrenme alanı 3.sınıf düzeyinde en yüksek sayı hissi oranına sahip ilkökul matematik dersi öğretim programının 2018 yılına ait olduğu görülmektedir. En düşük sayı hissi oranının 2009 yılı programında ortaya çıktığı belirlenmiştir. 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanı sayı hissi oranının 2015 yılı programına göre %2.2 arttığı görülmektedir.

✓ 4.sınıf düzeyinde ölçme öğrenme alanında en yüksek sayı hissi oranına sahip programın 2009 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programı olduğu görülmüştür. 4.sınıfta en düşük sayı hissi oranına sahip ilkökul matematik dersi öğretim programının 2015 yılı programı olduğu belirlenmiştir. 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanı sayı hissi oranının 2015 yılı programına göre %9.2 arttığı görülmüştür.

✓ Ölçme öğrenme alanında en yüksek sayı hissi oranına sahip ilkökul matematik dersi öğretim programının 2009 yılı (%39), en düşük sayı hissi oranının 2018 yılı (%38.5) programı olduğu ortaya çıkmıştır.

2009-2015-2018 İMDÖP ölçme öğrenme alanı sayı hissi bileşenlerinin karşılaştırılması



Grafik 4. 2009-2015-2018 İMDÖP Ölçme Öğrenme Alanı Sayı Hissi Bileşen Oranları

İlkokul matematik dersi öğretim programları ölçme öğrenme alanında yer alan kazanımların sayı hissi bileşenlerini kullanma oranları karşılaştırılmış ve aşağıda yer alan bulgular ortaya çıkmıştır.

✓ İlkokul matematik dersi öğretim programlarında ölçme öğrenme alanında “sayıların eşdeğer gösterimini anlama ve kullanma” sayı hissi bileşeninin en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir.



Çekirdekci, S. & Yorulmaz, A. İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissine göre incelenmesi.

- ✓ İncelenen ilkökuller matematik dersi öğretim programlarında “işlemlerin anlam ve etkisini anlama” sayı hissi bileşenine ait kazanımın bulunmadığı belirlenmiştir.
- ✓ Sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama bileşeninin 2018 programında 2009 ve 2015 programına göre arttığı görülmektedir.
- ✓ Ölçüm referansları bileşeni 2015 yılı programında en yüksek oranda, 2009 ve 2018 yıllarının programlarında en düşük oranda bulunduğu ortaya çıkmıştır.
- ✓ Sayı hissi bileşenlerinden “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşeni sadece 2009 yılı programında yer almakta olup, 2015 ve 2018 yılı programlarının ölçme öğrenme alanı kazanımlarında yer almadığı görülmektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerinde etkisi bulunan en önemli faktör matematik dersi öğretim programıdır (Hood ve Parker, 1994; Schmidt vd., 1999; akt: Cheng ve Wang, 2012). Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; 2009-2015-2018 ilkökuller matematik dersi öğretim programlarında sayı hissi kavramına doğrudan yer verilmediği, ancak sayı hissini özellikleri olan sayılar arasındaki ilişkiyi görme, tahminde bulunma, zihinden hesap yapma, yaklaşık değeri bulma, sayıları 10 ile kıyaslama, yuvarlama, standart olan ve olmayan birimlerle ölçüm yapma, problem çözme ile aritmetik işlemlerde farklı stratejilerin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Elde edilen bulguyu destekler nitelikte Şengül (2013) ile Şengül ve Özcan’ın (2013) yaptığı çalışmalarda, sayıların anlamını bilme ve onları sıralama, eşdeğer ifadeler oluşturma, yuvarlama, zihinden hesap yapma, işlem sonucunu tahmin etme, bir sayının farklı gösterimlerinin farkına varma ve sayıyı çözümlenme, işlemler arası ilişkileri kullanabilme ve anlayabilme, doğal sayılardaki hesaplamalar için sonucu kestirme stratejileri geliştirebilme, standart olan ve olmayan birimlerle ölçümler yapabilme, ölçüm referansları kullanarak bir büyüklüğü tahmin etme gibi sayı hissi bileşenlerine yönelik matematiksel becerilere vurgu yapıldığı belirtilmektedir. Benzer şekilde NCTM (2000) prensip ve standartlarına göre matematik dersi 1-5. sınıf öğretim programı incelenmiş, sayı ve işlem bilgisinin öneminin vurgulanmasına rağmen sayı hissi oluşturmaya yönelik kazanım bulunmadığı görülmüştür (Umay, Akkuş ve Duatepe Paksu, 2006). Kılıç (2011) tarafından yapılan çalışmada NCTM ilke ve standartlarında sayı hissini önemi ve geliştirilmesi yönünde açıkça vurgu yapıldığı, Türkiye’de uygulanan matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programında sayı hissi ve özelliklerine açık bir şekilde yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Mevcut çalışma kapsamında ilkökuller matematik dersi öğretim programları Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı kazanımları Reys vd. (1999) tarafından belirlenen sayı hissi bileşenleri açısından yıllara göre incelendiğinde, 2009 programında toplam 86 kazanıma; 2015 programında 76 kazanıma; 2018 yılı programında ise 71 kazanıma ulaşılmıştır. 2009 yılı matematik dersi öğretim programındaki kazanımların sayı hissi bileşenlerine göre incelendiği bir başka çalışmada ilkökuller 1-4 sınıf düzeyinde toplam 104 kazanımın ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gülbağcı Dede, 2015). Şengül (2013) ise yapmış olduğu çalışmada 2009 yılı matematik dersi öğretim programı 1-4. sınıf kazanımlarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda birinci sınıfta 2, ikinci sınıfta 8, üçüncü sınıfta 8, dördüncü sınıfta 14 kazanımın sayı hissi ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada elde edilen kazanım sayısı ile Gülbağcı Dede (2015) tarafından yapılan çalışmada elde edilen kazanım sayısı yakın olsa da üç çalışmada 2009 yılı programlarına ait sayı hissi ile ilişkili kazanım sayılarının farklı olması çalışmalarda temel alınan sayı hissi bileşenlerine

bağlı olabilir. Şengül ve Gülbağcı (2013b)' ya göre matematik programlarına göre sayı hissi bileşenleri farklılık gösterebilmekte, öğrencilerin matematik bilgisi arttıkça da sayı hissi bileşenleri ve bunların önem sırası farklılık sergileyebilmektedir. Bu nedenle ilkökul matematik dersi öğretim programının güncellenme çalışmalarında öğrencilerin matematik bilgilerindeki artış ve ilkökul matematik dersi öğretim programına uygunluğu dikkate alınarak programlarda uygun sayı hissi bileşenlerine yer verilebilir.

Çalışmadaki programların Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki kazanımları hem sayı hem de oransal olarak değerlendirildiğinde 2009 yılından 2018 yılı programına kadar sayı hissi ile ilişkili kazanım sayılarında ve oranlarında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2009-2013-2017 ortaokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissi bileşenlerine göre incelendiği çalışmada 2013 ve 2017 yıllarında güncellenen matematik dersi öğretim programlarında sayı hissi oranlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Karabey vd., 2019). Her iki çalışmada ulaşılan sonuçlar, 2009 yılı sonrasında güncellenen matematik dersi öğretim programlarında sayı hissine yeterince önem verilmediğini göstermektedir. Ayrıca sayı hissini matematik eğitiminde öğrenilmesi ve öğretilmesi gereken önemli bir beceri olduğu çok sayıda kaynakta vurgulansa da (Cheng ve Wang, 2012; Maryam, Mahnaz ve Hasan, 2011; McIntosh ve ark., 1999; Yang, Li ve Li, 2008 ), matematik dersi öğretim programlarında sayı hissi ile ilişkili kazanım sayılarının ve oranlarının yıllara göre düşüş göstermesi sayı hissini öğrenilmesi ve öğretilmesi için gereken önemin verilmediği, özellikle ilkökul öğrencileri açısından sonraki öğrenim hayatlarında matematik başarılarını olumsuz yönde etkileyeceği şeklinde yorumlanabilir.

Sayı hissi ile ilgili kazanımların yıllara göre öğretim programlarında sınıf bazlı değerlendirilmesi sonucunda, üçüncü sınıf haricinde, diğer sınıf düzeylerinde ilgili kazanım sayılarında düşüş olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ancak ilgili kazanımlar oranlarına göre değerlendirildiğinde ise yalnızca sayı hissi ile ilgili ikinci sınıf kazanım oranlarının 2018 yılı öğretim programında yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programında ikinci sınıf Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı kazanım sayısının azalmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan 2009 ve 2015 yılı programlarında Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına göre sayı hissi ile ilişkili kazanım açısından en yüksek oran birinci sınıf düzeyinde, 2018 yılı programında ise ikinci sınıf düzeyinde elde edilmiştir. Bireyde bulunup bulunmadığı kesin olarak belli olmayan ancak her insanın farklı seviyelerde sahip olduğu sayı hissi, özellikle ilkökul yıllarında ve küçük sayıların gösterimleri ile gelişir (Reys, 1989; Feigunson ve Carey, 2003; McGuire, Kinzie ve Berch, 2012). Dolayısıyla doğal sayıların öğretimine küçük sayılarla başlanıldığı ve bu durumun bir ve ikinci sınıf düzeyine denk geldiği düşünüldüğünde, sayı hissi ile ilişkili kazanım oranlarının birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde fazla olması öğrencilerde sayı hissi becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği şeklinde yorumlanabilir.

İlkokul matematik dersi öğretim programlarındaki Sayılar ve İşlemler öğrenme alanı kazanımları sayı hissi bileşenlerine göre incelendiğinde ise “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşeninin en yüksek orana, “ölçüm referansları” bileşeninin en düşük orana sahip olduğu, “sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama” bileşen oranının 2018 programında 2015 programına göre arttığı ancak 2009 programına göre azaldığı, “sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma” bileşenine 2009 yılı programında en yüksek 2018 programında ise en düşük oranda yer verildiği, “işlemlerin anlam ve etkisini anlama” bileşeninin de 2018 yılı programında en yüksek 2015 programında ise en düşük oranda

yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Karabey vd. (2019) tarafından 2009-2013-2017 ortaokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissi bileşenlerine göre incelendiği çalışmada en fazla “sayıların anlamlarının anlaşılması, sayıları ayırıştırma ve yeniden birleştirme, sayı ve işlem bilgisini hesaplama durumlarını kullanmadaki esneklik” bileşenlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında bir başka çalışmada 2007 yılında Türkiye’de kullanılan matematik dersi öğretim programının birinci ve altıncı sınıflar arasındaki kazanımlardan 25’inin sayı hissi bileşenleri ile ilişkili olduğu ve bu kazanımlarda esnek hesaplama, ölçüm referansları ve sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma bileşenlerinin kullanıldığı sonucu elde edilmiştir (Harç, 2010). Ayrıca Birgin ve Peker (2019) tarafından 5-8. sınıf programları ile yapılan çalışmada 61 kazanımın doğrudan veya dolaylı olarak sayı hissi bileşeni içerdiği, sayı hissi bileşenleri açısından kazanımların en fazla denk gösterim ve zihinden hesaplama bileşenleri, en az ise referans kullanımı ile niceliksel muhakeme ve çıkarım bileşenleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, Türkiye’de uygulanmakta olan matematik dersi öğretim programında esnek hesaplama stratejileri, sayıların anlam ve büyüklükleri ile sayıların eşdeğer gösterimlerini ifade eden bileşenlerin fazla, ölçüm referansları bileşeninin az olduğu ifade edilebilir. Bileşenler arasındaki dağılıma dikkat edilmemesi programın sınırlılığı şeklinde yorumlanabilir.

Matematik dersi öğretim programları, ölçme öğrenme alanı sayı hissi bileşenleri açısından yıllara göre incelendiğinde 2009 yılı programında toplam 25 (%39) kazanıma, 2015 yılı programında 29 (%38.6) kazanıma ve 2018 yılı programında 27 (%38.5) kazanıma yer verildiği görülmektedir. Ölçme öğrenme alanı kazanımları genel olarak değerlendirildiğinde 2009 yılından 2018 yılı programına kadar sayı hissi ile ilişkili kazanım sayılarında artış olmasına rağmen en yüksek sayı hissi oranına sahip ilkökul matematik dersi öğretim programı 2009 yılı (%39) programıdır. Ancak her üç programın oransal değerlerinin birbirlerine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme öğrenme alanı kazanımlarının sayı hissi bileşenlerine göre oranları dikkate alındığında “sayıların eşdeğer gösterimini anlama ve kullanma” bileşeninin en yüksek orana sahip olduğu, “işlemlerin anlam ve etkisini anlama” bileşenine ait kazanımın bulunmadığı, “zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma stratejileri” bileşeninin sadece 2009 yılı programında yer aldığı, 2015 ve 2018 yılı programlarının ölçme öğrenme alanı kazanımlarında yer almadığı ve “ölçüm referansları” bileşeninin en yüksek oranda 2015 yılı programında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Harç (2010) yapmış olduğu çalışmada birinci ile altıncı sınıf arasındaki sınıf düzeyi ölçme öğrenme alanında bulunan 11 kazanımın sayı hissi bileşenleri ile ilişkili olduğu, Gülbağcı Dede (2015) 2009 programında ilkökul düzeyindeki ölçme öğrenme alanı kazanımlarından 6’ sının, Çekirdekci (2015) 2005 yılı matematik dersi öğretim programı dördüncü sınıf ölçme öğrenme alanı kazanımlarından dördünün “ölçüm referansları” bileşeni ile ilişkili olduğu, Çetin ve Öztürk (2020) 2018 yılı matematik dersi öğretim programı ölçme öğrenme alanındaki 7 kazanımın “tahmin etme” bileşeni ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşımlardır. Çalışmalarda bileşenlerin farklı çıkma nedeni benzer becerileri içeren bileşenlerin farklı araştırmacılar tarafından farklı isimlendirilmesi olabileceği gibi (Şengül ve Gülbağcı, 2013b), çalışmalarda kazanımlar sayı hissi açısından ilişkilendirilirken; kazanımların, kazanımlara ait açıklamaların ya da programlarda yer alan etkinlik örneklerinin incelemeye dâhil edilmesinin de sayı hissi ile ilişkili kazanım sayısını ya da bileşen türlerini etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Matematik dersi öğretim programlarında sayı hissi bileşenlerinin tamamına yer verilebilir ve bu konuda sürdürülebilirlik dikkate alınabilir.
- İlkokul matematik öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler sayı hissi becerisi doğrultusunda incelenebilir.
- Eğitim hayatının bir bütün olması göz önünde bulundurulduğunda, sayı hissi kavramının öğretim programlarındaki yeri ve önemini ortaya koyması açısından lise matematik öğretim programları da sayı hissi ve bileşenlerine göre incelenebilir.
- Sayı hissine matematik dersi öğretim programlarında yer veren ülkelerin programları ile Türkiye'deki matematik dersi öğretim programları karşılaştırılarak eksik yönler ortaya konulabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Çalışma fikri her iki yazar tarafından ortak bir şekilde belirlenmiştir. Çalışmanın literatür taraması, verilerin toplanması ve analizi, bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler kısımları araştırmacılar tarafından ortak bir şekilde tamamlanmıştır.

## KAYNAKLAR

- Akkaya, R. (2016). An investigation into the number sense performance of secondary school students in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*. 4(2), 113-123.
- Birgin, O. ve Peker, E. S. (2019). 2018 matematik dersi öğretim programının sayı duygusu bileşenleri bakımından incelenmesi. *III. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresinde* sunulmuş bildiri, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Birgin, O. ve Peker, E. S. (2020). Türkiye'de sayı duygusu konusunda yapılan çalışmalara ilişkin tematik içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication.
- Burns, M. (2007). Nine ways. *Educational Leadership*, 65(3), 16-21.
- Chen, P. C., Li, M. N. & Yang, D. C. (2013). An effective remedial instruction in number sense for third graders in Taiwan. *New Waves-Educational Research & Development*, 16(1), 3-21.
- Cheng, Q. & Wang, J. (2012). Curriculum opportunities for number sense development: A comparison of first-grade textbooks in China and The United States. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-52.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* [Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları] (Çeviri. F. I. Bilican). Thousand Oaks, California: Sage.
- Çekirdekçi, S. (2015). *İlkokul 4. sınıf öğrencileri için sayı hissi testinin geliştirilerek öğrencilerin sayı hislerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çekirdekçi, S., Şengül, S. ve Doğan, M. C. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 11(4), 48-66.
- Çekirdekçi, S., Şengül, S. ve Doğan, M. C. (2020). 4. Sınıf öğrencilerinin kullandıkları sayı hissi stratejilerinin belirlenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, 6(31), 680-695.
- Çetin, H. ve Öztürk, Ş. (2020). İlkokul matematik öğretim programının sayı duygusu temel bileşenlerine göre incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 4(2), 163-180.

Çekirdekci, S. & Yorulmaz, A. İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissine göre incelenmesi.

- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2020). Eğitim ve ders kitapları, (Ö. Demirel ve K. Kiroğlu, Ed.). *Ders kitabı incelemesi* içinde. (ss. 4-13). Pegem Yayınları.
- Dehaene, S. (2001). Précis of “The number sense”, *Mind and Language*, 16, 16–32.
- Feigenson L. & Carey S. (2003). Tracking individuals via object-files: Evidence from infants’ manual search. *Developmental Science*, 6, 568–584.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Eds). *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. London: Sage Publications
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3th ed ). Mc Graw Hill Higher Education.
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170-218.
- Gülbağcı Dede, H. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının sayı hissini incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Harç, S. (2010). *6.sınıf öğrencilerinin sayı duygusu kavramı açısından mevcut durumlarının analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hong Kong Matematik Dersi Öğretim Programı, (2017). Mathematics education key learning area curriculum guide (primary 1 – secondary 6). [https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculumdevelopment/renewal/ME/ME\\_KLACG\\_eng\\_draft\\_2017\\_04.pdf](https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculumdevelopment/renewal/ME/ME_KLACG_eng_draft_2017_04.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Howe, R., & Epp, S. (2008). Taking place value seriously: Arithmetic, estimation and algebra. <https://www.maa.org/sites/default/files/pdf/pmet/resources/PVHoweEpp-Nov2008.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Işık, C. ve Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- İymen, E. (2012). *8. sınıf öğrencilerinin üslü ifadeler ile ilgili sayı duygularının sayı duygusu bileşenleri bakımından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Japonya Matematik Dersi Öğretim Programı, (2008). Elementary school teaching guide for the japanese course of study: mathematics. [http://www.lsalliance.org/wpcontent/uploads/2016/10/Japanese\\_COS\\_Teaching\\_Guide\\_en.pdf](http://www.lsalliance.org/wpcontent/uploads/2016/10/Japanese_COS_Teaching_Guide_en.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Jordan, N. C., Glutting, J. & Ramineni, C. (2009). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learn Individ Differ*, 20(2), 82-88.
- Karabey, B., Tunalı, C., Olkun, S. ve Ergut, G. (2019). 2009-2013-2017 ortaokul matematik öğretim programlarının sayı duygusu bileşenlerine göre karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1760-1774.
- Kayhan, A. M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duygularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duygusu bileşenlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kılıç, Ç. (2011). NCTM ilkelerinde ve ilköğretim matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programında sayı hissi. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri* (5-8 Ekim), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Markovits, Z. & Sowder, J. (1994). Developing number sense: An intervention study in grade 7. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(1), 4-29.
- Maryam, A., Mahnaz, E. & Hasan, A. (2011). Comparing the impact of number sense on mathematics achievement in both dyscalculia and normal students. *Procedia– Social and Behavioral Science*, 28, 5-9.
- McIntosh, A., Reys, B. J. & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-8.
- McGuire, P., Kinzie, M. B. & Berch, D. B. (2012). Developing number sense in pre-k with five-frames. *Early Childhood Education Journal*, 40, 213-222.
- Menon, R. (2004). Elementary school children's number sense. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 57, 1-16.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). *İlkokul matematik dersi (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Oral, B. (2020). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu, (Ö. Demirel ve K. Kiroğlu, Ed.). *Ders kitabı incelemesi* içinde, (ss. 72-95). Pegem Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Purnomo, Y.W., Kowiyah, Alyani, F. & Assiti, S.S. (2014). Assessing number sense performance of Indonesian elementary school students. *International Education Studies*, 7(8), 74-84.
- Reys, R. (1989). Some Personal Reflections on the Conference on Number Sense, Mental Computation, and Estimation. In J. T. Sowder ve B. P. Schappelle (Eds.), *Establishing Foundations for Research on Number Sense and Related Topics: Report of a Conference* (pp. 65-66). San Diego, CA: San Diego State University, Center for Research in Mathematics and Science Education.
- Reys, R.E., & D.C. Yang. (1998). Relationship between computational performance and number sense among 6th- and 8th-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 225–37.
- Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B. & Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweeden, Taiwan and The United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61–70.
- Singh, P. (2009). An assessment of number sense among secondary school students. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*.1-29.
- Şengül, S. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının kullandıkları sayı duygusu stratejilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1951-1974.

Çekirdekci, S. & Yorulmaz, A. İlkokul matematik dersi öğretim programlarının sayı hissine göre incelenmesi.

- Şengül, S. ve Gülbağcı, H. (2013a). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1049-1060.
- Şengül, S. ve Gülbağcı, H. (2013b). Sayı hissi bileşenlerine ait sınıflandırmaların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8). 645-664.
- Şengül, S., Gülbağcı, H. ve Gerez Cantimer, G. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin yüzde kavramı ile ilgili sayı hissi stratejilerinin incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1055-1070.
- Şengül, S. ve Özcan, M. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin işlemsel tahmin becerilerinin incelenmesi. *12. Matematik Sempozyumu: Toplumda Matematik sunulmuş bildiri*, (s. 127-131). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Umay, A., Akkuş, O. ve Duatepe Paksu, A. (2006). Matematik dersi 1-5. sınıf öğretim programlarının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 198-211.
- Van de Walle, J., Karp, K. S. & Bay-Williams, J. M. (2016). *İlkokul ve ortaokul matematiği; Gelişimsel yaklaşımla öğretim* (S. Durmuş, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yang, D. C. (1995). *Number sense performance and strategies possessed by sixth and eighth grade students in Taiwan*. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Missouri, Columbia.
- Yang, D. C. (2003). Teaching and learning number sense—an intervention study of fifth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 115-136.
- Yang, D. (2005). Number sense strategies used by 6th-grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 31(3), 317-333.
- Yang, D. C. & Huang, F. Y. (2004). Relationships among computational performance, pictorial representation, symbolic representation, and number sense of sixth grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 30(4), 373-389.
- Yang, D. C. & Li, M. N. (2013). Assessment of animated self-directed learning activities modules for children's number sense development. *Educational Technology & Society*, 16(3), 44-58.
- Yang, D. C., Li, M. N. & Li, W. J. (2008). Development of a computerized number sense scale for 3-rd graders: reliability and validity analysis. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 110-124.
- Yang, D.C., Li, M.N. & Lin, C.I. (2007). A study of the performance of 5th graders in number sense and its relationship to achievement in mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 789-807.
- Yang, D. C., Reys, R. E. & Reys, B. J. (2009). Number sense strategies used by pre-service teachers in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 383-403.
- Yang, D. & Wu, W. R. (2010). The study of number sense: Realistic activities integrated into third-grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 379-392.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Success in numbers can be expressed as the key to success in mathematics education. Understanding numbers and operations fosters the development of number sense and fluency in arithmetic operations and increases mathematics achievement by supporting the development of number sense (NCTM, 2000). For this reason, the numbers sub-learning area has gained greater importance in mathematics curriculums, and the skill of number sense has been included as a concept in the curricula of various countries at the international level (Ministry of National Education [MEB, 2009; 2015; 2018], Hong Kong Curriculum Development Council, 2017; Japanese Ministry of Education, 2008). The fact that the need for number sense is higher today than it was in the past has caused number sense to be included as a concept in curriculums (McIntosh, Reys and Reys, 1992).

Number sense is the general understanding of numbers and operations and the ability and tendency to use this understanding in flexible ways to make mathematical judgments and develop useful strategies to deal with situations involving numbers and operations (McIntosh et al. 1992). Number sense is a skill that significantly influences meaningful learning in mathematics and focuses on conceptual understanding (Chen, Li and Yang, 2013; Yang, 2003). However, when the studies investigating the number sense performance of students at various grade levels are reviewed, it is seen that the students' number sense performance is low in general, and they mostly use rule-based approaches in solving problems. According to the results obtained from the research, one of the reasons why problem solutions are based on rule-based explanations and the success of numerical perception is low is the emphasis on rule-based paper-pencil calculations in mathematics curricula and textbooks (Kayhan-Altay, 2010; Markovits & Sowder, 1994; Menon, 2004; Yang, 2005; Yang, Reys & Reys, 2009). In this connection, the purpose of the current study is to examine the concepts of number sense and its components in the 2009-2015-2018 elementary school math curricula in accordance with the components of number sense proposed by Reys et al. (1999). The problem statement of the study is "What is the extent to which number sense and its components are included in the 2009-2015-2018 primary school mathematics curriculums?". The sub-problems of the study are as follows;

- 1) What is the extent to which number sense and its components are included in the 2009-2015-2018 primary school mathematics curriculums?  
How do number sense and its components in the 2009-2015-2018 primary school mathematics curriculum change across the grade levels?

### **Method**

In line with the purpose of the current study, a qualitative research method was used. Qualitative research is intended to illustrate a specific individual, group, state or problem in detail (Fraenkel and Wallen, 1996). The current study employed the case study method, one of the qualitative research methods. As the primary school mathematics curriculums were used to collect data, document analysis was also drawn on.

In the selection of the sample, the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used. The curriculums satisfying the criterion determined for the sample were included in the study. The study was conducted on the 2009, 2015 and 2018



primary school mathematics curriculums. Investigation of the components of number sense was conducted in the learning areas of “numbers and operations” and “measurement” in the 2018 mathematics curriculum. The learning area of “numbers” in the 2009 mathematics curriculum was considered within the learning area of “numbers and operations”. The analyses conducted on the 2009, 2015 and 2018 primary school mathematics curriculums were carried out with the participation of 1st-4th grade students.

The study was carried out in five stages, including accessing the documents, checking the authenticity of the documents, understanding the documents, analyzing the data and using the data, as proposed by Forster (1995).

The five components of number sense are given below:

1. Understanding the meaning and size of numbers (B1),
2. Understanding and using the equivalent representations of numbers (B2),
3. Understanding the meaning and effect of operations (B3),
4. Flexible calculation and counting strategies for mental calculation, written calculation and use of calculators (B4),
5. Measurement references (comparison) (B5)

## Results and Discussion

In the current study, comparative analysis of the objectives related to number sense was made according to years, grade levels and components of number sense. As a result, it was observed that the number of objectives related to number sense decreases over the years and that there is no balanced distribution of the components of number sense across the grade levels. In light of the findings obtained in the current study, it can be said that the concept of number sense is not implicitly addressed in the 2009, 2015 and 2018 primary school mathematics curriculums. Yet, some emphasis is put on some features of number sense, including seeing the relationship between numbers, making predictions, mental calculation, finding the approximate value, comparing numbers with 10, rounding, conducting measurements with standard and non-standard units and developing different strategies for problem-solving and arithmetic operations. The findings obtained in the current study are similar to the ones reported in different studies (Kılıç, 2011; Şengül, 2013; Şengül and Özcan, 2013; Umay, Akkuş and Duatepe Paksu, 2006). When the objectives in the learning area of numbers and operations in the primary school mathematics curriculums were examined in relation to the component of number sense proposed by Reys et al. (1999) across the years, a total of 86 objectives were found in the 2009 curriculum, 76 objectives in the 2015 curriculum and 71 objectives in the 2018 curriculum.

In light of the findings of the current study, the following suggestions can be made:

- Well-designed activities can be included in curriculums to impart the ability of number sense to students.
- All the components of number sense can be included in math curriculums, and sustainability can be attached greater importance.
- The existing research can be taken into account in the curriculum development studies.
- The number of activities in the textbooks prepared in compliance with the primary school math curriculum can be examined in relation to the ability of number sense.

➤ Given that education life is a unity of different parts, high school math curriculums can be examined to reveal the place and importance of number sense and its components in different curriculums.

➤ The math curriculums of the countries, including number sense in their curriculums, can be compared with the math curriculums in Turkey, and thus missing parts can be determined in the curriculums in Turkey.

**Etik Kurul Belgesi:** Çalışmanın verileri matematik dersi öğretim programlarından elde edildiğinden etik kurul onay belgesi gerektirmemektedir.

**EK-1:**

**UZMAN GÖRÜŞ FORMU ÖRNEĞİ**

Uzmanın Adı Soyadı:
Uzman Hakkında Bilgi:

**Araştırmanın Amacı:** 2009, 2015 ve 2018 ilkokul matematik dersi öğretim programlarındaki sayı hissi bileşenlerini belirlemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilecektir. Bu amaç doğrultusunda sayı hissi bileşenlerinde yer alan kazanımlar sınıflara ve öğrenme alanına göre aşağıda tablolarda sunulmuştur. Uzman görüşleri formunda yer alan tabloda kazanımlara ilişkin ifadelere yer verilmemiş, sadece kazanım numaralarına yer verilmiştir. Sayı hissi bileşenlerine göre kazanımları değerlendirmenizi beklemekteyiz. İyi çalışmalar dileriz.

Dr. .... ve Dr. ....

Programın Adı	2018 Matematik Dersi Öğretim Programı (1.-8.Sınıf)							
Öğrenme Alanı	Sayılar ve İşlemler							
Sınıf Düzeyi	1							
Kazanım No/ Bileşenler	Sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama	Sayıların eşdeğer gösterimlerini anlama ve kullanma	İşlemlerin anlam ve etkisini anlama	Zihinden hesaplama, yazılı hesaplama ve hesap makinesi kullanımı için esnek hesaplama ve sayma	Ölçüm referansları (kıyaslama)	Uygun	Uygun değil	Öneriler
M.1.1.1.2.	+					x		
M.1.1.1.5.	+					x		
M.1.1.1.7.		+				x		
M.1.1.2.1.		+					x (İşlemlerin anlam ve etkisini anlama bileşenine alınmalı)	
M.1.1.2.2.			+			x		
M.1.1.3.1.			+			x		
M.1.1.3.2.			+			x		
M.1.1.2.3.				+		x		
M.1.1.2.4.				+		x		
M.1.1.2.5.				+		x		
M.1.1.3.3.				+		x		
M.1.1.1.6.					+	x		



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.835873

# 8.SINIF FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİM PROGRAMININ VE 2019, 2020 YILLARINA AİT LGS SORULARININ SOLO TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

## ANALYSIS OF 8TH GRADE SCIENCE CURRICULUM AND 2019-2020 LGS QUESTIONS TO SOLO TAXONOMY

**İlyas ACET**

Kastamonu Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Bölümü, Kastamonu, Türkiye

e-posta: ilyasacet@ogr.kastamonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3324-7766

**Azize ACET**

M.E. B, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi  
Bölümü, Kastamonu, Türkiye

e-posta: azizeacet06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8442-6062

**Mehmet Altan KURNAZ**

Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,  
Kastamonu, Türkiye

e-posta: altan.kurnaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2824-4077

Başvuru Tarihi: 04.12.2020 Yayına Kabul Tarihi: 30.09.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. (2021). 8. Sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 279-297. Doi: 10.33418/ataunikkefd.835873

## Öz

Bu araştırmada 8.sınıf fen bilimleri öğretim programı ve 2019-2020 yıllarına ait liseye geçiş sınavı soruları SOLO taksonomisine göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Doküman inceleme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmada sorular ve kazanımlar fizik, kimya, yer bilimleri ve biyoloji alanlarına ayrılarak incelenmiştir. Alanlara ait kazanımların ve sınav sorularının SOLO ortalaması hesaplanmış ve karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanmasında ve ölçülmesinde yetersizlik olduğu ve

Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. 8. Sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi.

kazanımlarla soruların farklı bilişsel seviyelere eşit dağılmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerden edinmeleri beklenen kazanımlarla ölçülen kazanımların kısmen uyumlu olduğu söylenebilir. Bu durum bir üst öğrenime geçiş yeterliliğinin ölçülmesinde eksiklik olarak görülebilir. Sınavlarda tüm bilişsel seviyelere yönelik sorulara kazanımlarla uyumlu şekilde yer verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Doküman Analizi, Fen Bilimleri Müfredatı, LGS Soruları, SOLO Taksonomisi

### Abstract

In this study, it was aimed to analyze the 8th grade science curriculum and the 2019-2020 high school entrance exam questions according to the SOLO taxonomy. In the research, the document review method was used, and the questions and gains were divided into sub-learning areas as physics, chemistry, earth sciences and biology. The SOLO average of the acquisitions and exam questions of the fields were calculated and compared. It was determined that there was an inadequate preparation and measurement of students for a higher education, and that the gains and questions were not equally distributed across different cognitive levels. Accordingly, it can be said that the gains and the gains measured are partially compatible. This situation can be seen as a deficiency in measuring the transition competency to a higher education. It may be suggested to include questions for all cognitive levels in the exams in accordance with the outcomes.

**Keywords:** Document Analysis, LGS Questions, Science Curriculum, SOLO Taxonomy

## GİRİŞ

Öğretim programlarının amacı öğrencileri ilgilerine göre yetiştirmek ve öğrencileri hayata hazırlamaktır (Ekinci & Bal, 2019). Öğretim programı, öğrencileri okul içinde veya dışında dersin öğrenilmesini sağlayan, içerisinde kazanımları ve öğretim süreçlerini barındıran, öğrencilere istedik yönde davranışlar ve beceriler kazandırmayı amaçlayan çerçeve bir yazılı yapıdır (Cangüven vd., 2017). Buradan hareketle öğretim programlarına olan ihtiyaç, önemi ve etkililiği tartışılmaz bir gerçektir. Öğretim programlarında öğrencilerin ne gibi istedik davranış değişikliği veya beceriler kazanması gerektiği belirtilir. Dersin hedeflerinin açık, anlaşılır, ölçülebilir olması gerekmektedir. Dersin hedefleri, derslerin planlanmasında öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde bir rehber niteliğindedir (Yolcu, 2019).

Günümüzde bilim ve teknolojinin baş döndürücü bir şekilde gelişmesi, ülkeleri yenilikçi öğretim faaliyetlerine ve öğretim programları üzerine daha çok çalışmaya itmiştir. Sonuçta öğretim programları yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenlenen eğitim programları arasında fen bilimleri öğretim programı da yer almaktadır (Cangüven, vd., 2017). Fen öğretim programlarındaki değişikliklerdeki amaç, bilim ve teknolojiye yönelik değişimlere ve gelişmelere ayak uydurma çabasıdır (Özcan, Oran & Arık, 2018). Ülkelerin ekonomik refah düzeylerinin gelişebilmesi için bilimin ve teknolojinin edinilmesinin yanı sıra öğrenilmesi de gerekmektedir (Patterson, 2020). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları bilimin ve teknolojinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Millî Eğitim Bakanlığı da son olarak, nitelikli bireyler yetiştirme adına 2017 yılında taslak Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programını hazırlamış ve 2018 yılında da revize etmiştir (MEB, 2017, 2018).

Öğretim programlarının nitelikleri belirlemeye yönelik araştırmalar, en az öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik araştırmalar kadar önemlidir. Öğretim programları üzerine araştırmaların sıklıkla kazanımların niteliklerin belirlenmesi konu alanında olduğu belirtilebilir. Öğretim programlarının sahip olduğu kazanımların bilişsel düzeylerini belirlenmesi programın etkililiğini ortaya koyar (Gezer & İlhan, 2015). Öğretim programının etkili olması fen bilimleri eğitiminin kalitesini artıracaktır (Ünal, Coştu & Karataş, 2004). Öğrenme-öğretmen süreçlerinin verimli geçebilmesinde ve

nitelikli bireylerin yetişmesinde öğretim programı büyük rol oynamaktadır (Karaman & Karaman, 2016).

Kazanımların bilişsel düzeylerini belirlemeyle birlikte, öğrencilerin bir üst öğrenime hazırbulunuşluğunu belirlemek ve sıralamak için yapılan sınav sorularının da kazanımlarla uyumlulukları hususunda değerlendirilmesi gerekmektedir (Gezer & İlhan, 2015). Sorularla kazanımların uyumluluklarının değerlendirilmesi, kazanımları gözlenebilir öğrenme çıktılarına dönüştürmede faydalanılan ve uzmanlarca geliştirilmiş taksonomilerden yararlanılarak yapılmaktadır. Taksonomiler içinde en çok kullanılan Bloom ve SOLO taksonomileridir (Arı, 2013; İlhan & Gezer, 2017). Öğretim programları kazanımlarının ve bazı ders kitaplarında yer alan değerlendirme sorularının bilişsel seviyelerinin Bloom taksonomisine veya yenilenmiş Bloom taksonomisi göre değerlendirildiği birçok çalışma bulunmaktadır (İlhan & Gezer, 2017; Cangüven vd., 2017; Yaz & Kurnaz, 2017; Özcan & Kaptan, 2019; Ekinci & Bal, 2019; Yolcu, 2019; Yaz & Kurnaz, 2020; Zoroğlu, vd., 2020).

SOLO taksonomisi ile yapılan çalışmalar ise sınırlıdır. Dong vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğrenme kalitesini yükseltmek ve incelemek için SOLO taksonomisiyle öğrencilerin bilgi yetenekleri değerlendirilmiştir. SOLO taksonomisini ve açık kodlamayı kullanarak kriptografi düşüncesi ve anlayışının belirlenmesine ilişkin bir başka çalışmada (Patterson, 2020) ise katılımcıların SOLO seviyelerinin değişken olduğu belirlenmiştir. Libyalı ve Türk öğrencilerin SOLO Taksonomisine dayalı ikinci dereceden kelime problemlerindeki becerilerinin araştırıldığı bir çalışmada, Türk öğrencilerin SOLO seviyelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Elazzabi & Kaçar, 2020). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların SOLO taksonomisine göre analizi yapılan çalışmada kazanımların tek yönlü yapı ve ilişkisel yapı basamaklarının temsil güçlerinin yüksek; çok yönlü ve soyutlanmış yapı basamaklarının ise az olduğu belirlenmiştir (Zoroğlu & Dönmez, 2020). Brabrand ve Dahl (2009) tarafından yapılan çalışmada ise SOLO taksonomisini kullanarak üniversite müfredatı değerlendirilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda (4-7. Sınıflar) yer alan kazanımlar ile 2014 yılında kullanılan Sosyal Bilgiler ders kitabındaki (4-7. Sınıf) değerlendirme sorularının SOLO taksonomisinin düzeylerine göre analiz edildiği bir çalışmada sınıf seviyelerine göre SOLO düzeylerinde farklılıklar bulunmuştur (Gezer & İlhan, 2015). Değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin tespitinde SOLO ve revize edilmiş Bloom taksonomisine dayalı sınıflamaların güvenilirlikleri karşılaştırılan çalışmada değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde SOLO taksonomisinin revize edilmiş Bloom taksonomisine göre daha güvenilir bir model olduğunu tespit edilmiştir (İlhan & Gezer, 2017). Görüldüğü üzere Alan yazın da yer alan SOLO taksonomisi çalışmalarının az sayıda ancak bilişsel seviye belirlenmesinde daha güvenilir olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın odağında, SOLO taksonomisinden yararlanarak 8.sınıf fen bilimleri öğretim programı ve 2019, 2020 yıllarına ait liseye geçiş sınavı sorularının SOLO taksonomisine göre analiz edilmesi vardır. SOLO taksonomisinin Bloom taksonomisine göre değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde daha güvenilir olduğu (İlhan & Gezer, 2017), SOLO taksonomisi ile yapılan puanlamanın daha objektif olduğu (Çetin vd., 2014) belirtilmektedir. Ayrıca Bloom taksonomisinin programın hedeflerini değerlendirmeye yönelik SOLO taksonomisininse hem hedefleri hem de programın çıktılarını değerlendirmeye yönelik olduğu için SOLO taksonomisi tercih edilmiştir (Arı, 2013).

## SOLO Taksonomisi

Gözlemlenebilen Öğrenme Çıktılarının Yapısı (Structure of Observed Learning Outcomes) ifadesinin İngilizce karşılığının ilk harflerinden oluşmaktadır. Bloom'un bilişsel sınıflandırmasına alternatif olarak J. B. Biggs ve K. Colins tarafından geliştirilmiş olup akademik öğretimin sonuçlarını incelemeyi esas alır (Brabrand & Dahl, 2009). Öğrenmeyi hiyerarşik bir düzende ele alır. Yaygın olarak yükseköğretimde kullanılan bir taksonomidir. Değerlendirme ölçütleri, cevapların sınıflandırılması ve öğrenme çıktılarının yazılmasında kullanılmaktadır (Arı, 2013).

Farklı disiplinlerde (fen, matematik, coğrafya gibi) kullanılan SOLO taksonomisi hem öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin incelenmesinde hem de öğrencilerin performanslarının ve kazanımların değerlendirilmesinde kullanılmaktadır (Ilhan & Gezer, 2017).

Burada amaç öğrenme çıktılarının yapısının tasnif edilmesini ve kazanımların bilişsel seviyelerini belirleyerek öğrenmenin hangi bilişsel düzeyde gerçekleşeceğini belirlemektir. Hedeflenen öğrenmenin ne düzeyde olduğunu belirlemek hem öğretmen hem de uzmanlar için rehber niteliğindedir (Çetin, vd., 2014). SOLO taksonomisi beş hiyerarşik düzeyden oluşmaktadır (Brabrand & Dahl, 2009):

- *Yapı öncesi:* Burada öğrencinin herhangi bir bilgi anlayışı yoktur, ilgisiz bilgileri kullanır ve/veya bilgiyi tamamen kaçıır. Dağınık bilgi parçaları edinilmiş olabilir. Ancak bunlar örgütlenmemiş, yapılandırılmamış ve esasen gerçek içerikten veya bir konu veya sorunla ilişkiden yoksundur.
- *Tek yönlü yapı:* Öğrenci tek bir yönü ele alabilir ve bariz bağlantılar kurabilir. Öğrenci terminolojiyi kullanabilir, okuyabilir (bazı şeyleri hatırlayabilir), basit talimatlar/algoritmalar gerçekleştirebilir, yorumlayabilir, tanımlayabilir, adlandırabilir, sayabilir vb.
- *Çok yönlü yapı:* Bu düzeyde öğrenci konuyu çeşitli yönleriyle ele alabilir ancak bunlar birbirinden bağımsız olarak düşünülür. Mecazi anlamda; parçaları görür ama bütünü göremez. Numaralandırma, tanımlama, sınıflandırma, birleştirme, uygulama yöntemleri, yapı, prosedürleri yürütme vb. işlemleri yapabilir.
- *İlişkilendirilmiş yapı:* Dördüncü seviyede, öğrenci birkaç yön arasındaki ilişkileri ve bir bütün oluşturmak için bilgiyi nasıl bir araya getirebileceğini anlayabilir. Anlayışlı bir yapı oluşturur ve artık parçalardan bütünü görebilir. Bu nedenle bir öğrenci teoriyi karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz etme, uygulama, neden ve sonuç açısından açıklama yapma yetkinliğine sahip olabilir.
- *İleri soyut yapı:* En yüksek olan bu seviyede, öğrenci yapının ötesinde genelleme yapabilir, yapıyı birçok farklı perspektiften algılayabilir ve fikirleri yeni alanlara aktarabilir. Genelleme, varsayım, eleştirme, kuramlaştırma vb. yetkinliklere sahip olabilir.

SOLO taksonomisine ait gösterge fiilleri Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1.  
SOLO Taksonomisi Göstergesi Fiilleri

	Düzy	Özellikleri	Örnek fiiller
Niceliksel	SOLO 1	Yapı öncesi	İlgisiz dağınık bilgi parçaları, örgütlenmemiş, yapılandırılmamış
	SOLO 2	Tekli yapısal	Bir ilgili yönü bilinir.
	SOLO 3	Çoklu yapısal	Birkaç ilgili bağımsız yön bilinir.
Niteliksel	SOLO 4	İlişkilendirme	Bilginin özellikleri bir yapıda birleştirilir.
	SOLO 5	Soyutlama	Bilgi, yeni bir etki alanı içine genelleştirilmiştir.
			Terminolojiyi kullanabilir, okuyabilir (bazı şeyleri hatırlayabilir), basit talimatlar/algoritmalar gerçekleştirebilir, yorumlayabilir, tanımlayabilir, adlandırabilir, sayabilir
			Numaralandırma, tanımlama, sınıflandırma, birleştirme, uygulama yöntemleri, yapı, prosedürleri yürütme vb. işlemleri yapabilir
			Teoriyi karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz etme, uygulama, neden ve sonuç açısından açıklama yapma yetkinliğine sahip olabilir
			Genelleme, varsayım, eleştirme, kuramlaştırma, fikirleri yeni alanlara aktarabilir

Literatür incelendiğinde SOLO taksonomisi kullanılarak 8.sınıf fen bilimleri müfredatının ve LGS sorularının değerlendirilmesinden yola çıkılarak bir üst öğrenime geçiş yeterliliğinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretim programı ile değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri ve uyumlarının önemi tartışılmaz bir gerçektir. Öğretim programı öğretim sürecinin sonunda öğrencinin edinmesi beklenen kazanımları da içerir. Değerlendirme soruları ise bu kazanımların edinme durumlarını belirlemeye çalışır. Dolayısıyla öğretim programı ve değerlendirme sorularının aynı bilişsel seviyede olması gerekir. Öğrenim süresince öğrenciden beklenen öğrenme çıktılarının ve ölçme sorularının bilişsel düzeylerini taksonomiler yardımıyla belirlenebilir. Bu durum, öğrenmelerin hangi bilişsel seviyede gerçekleşeceğini gösterir. Öğrenmeleri değerlendirirken kullanılan ölçme sorularının bilişsel seviyelerini belirlemek ise ölçmek istenen seviyeleri belirleme açısından rehber niteliğindedir. Yani, üst bilişsel seviyedeki öğrenmeleri alt düzey bilişsel seviyeye sahip değerlendirme soruları ile ölçülemez. Bu bakımdan öğretim programının hangi bilişsel seviyede kazanımlar içerdiği ve bu kazanımları ölçen soruların bilişsel seviyelerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Literatürde bu yönde bir çalışma olmaması eksiklik olarak görülmüştür. Bu çalışmada bilişsel seviyelerin tespiti yapılarak 8.sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının kalitesini ve nitelikli bireyler yetiştirme hedefine ne ölçüde hizmet ettiği, bir üst öğrenime geçiş için kullanılan ölçme aracının amacına uygunluğunun belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda 8. Sınıf Öğretim programının ve LGS sorularının SOLO taksonomisine göre incelenerek bir üst öğrenime geçiş yeterliliği incelenmeye çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren, örneklem ya da çalışma grubu, veri toplama araçlarının özellikleri, geçerlik, güvenilirlik bilgileri, verilerin nasıl toplandığı ve ne şekilde analiz edildiği yer almaktadır.

Var olanı anlam yüklemeksizin olduğu gibi ortaya koyma adına betimsel bir yaklaşım izlenen bu çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, tarama yoluyla elde edilen verilerin belirli ölçütlere göre sınıflandırıldığı bir araştırma türüdür (Cohen, vd., 2007). Bu araştırma kapsamında (MEB, 2018) 8.sınıf fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlar ile 2019 ve 2020 LGS (MEB, 2019; MEB, 2020) soruları SOLO taksonomisine göre incelenmiştir. Ayrıca araştırma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.

İlk aşamada kazanımlar fizik, kimya, biyoloji ve yer bilimleri olarak 4 alana ayrılmış ve kazanımların SOLO taksonomisi düzeylerini/puanlarını belirlemek için Tablo 1'deki gösterge fiillerinden yararlanılmıştır. Çalışmada bazı kazanımların iki fiil içerdiği ve bu fiillerin bazılarının aynı bazılarının ise farklı SOLO seviyelerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda fiillerin SOLO ortalamaları alınmıştır. Bu kapsamda örnek şu şekildedir: "F.8.3.1.2. *Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder*", kazanımda öğrenciden beklenen iki tane fiil yer almaktadır. Dolayısıyla bu iki fiili ayrı ele alıp SOLO puanlarını belirleyip ortalamasını almak gerekir. İlk fiil '*değişkenleri tahmin eder*' fiili olup öğrenciden beklenen hipotez kurması ve tahminde bulunmasıdır. Burada öğrenci öğrendiği bir bilgi ile fikir ileri sürmesi beklediği için SOLO taksonomisinde soyutlanmış yapı (SOLO-5) basamağına alınmıştır. Kazanımda yer alan diğer fiil ise '*tahminlerini test eder*' şeklindedir. Burada öğrenciden beklenen tahminlerini test ederek neden-sonuç ilişkisi kurması ve değişkenleri tahminleri ile ilişkilendirmesidir. Bu nedenle ikinci fiil SOLO taksonomisinin ilişkilendirme basamağına (SOLO-4) alınmıştır. Kazanımın SOLO puanı, iki fiilin SOLO puanları ortalaması alınarak,  $(5+4)/2=4,5$  olarak hesaplanmıştır.

Son aşama da Brabrand ve Dahl (2009) çalışmalarında kullandıkları her bir kazanımın SOLO seviyesi belirleyip kazanımların ve soruların SOLO puanları ortalaması hesaplanarak standardize edilmiştir. Böylece kazanımların ve soruların bilişsel seviye karşılaştırmaları daha güvenilir bir şekilde yapılmıştır. Örneğin 3 kazanımı olan bir öğretim programında birinci kazanım Çok yönlü yapı seviyesindeyse SOLO puanı 3, ikincisi Soyutlama seviyesindeyse SOLO puanı 5 ve üçüncüsü Tekli yapısal seviyesindeyse SOLO puanı 2 olarak belirlenmiştir. Daha sonra puanlar toplanmış ve kazanım sayısına bölünerek ortalaması alınmıştır.

Analizlerin güvenilirliği için, yüksek lisans yapmış iki fen bilimleri öğretmeninden araştırmacılardan bağımsız şekilde SOLO düzeylerini belirleme hususunda yardım alınmış ve öğretmenlerle araştırmacıların sınıflamaları karşılaştırılmıştır. Sınıflamalar arası uyum Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik hesaplaması formülüyle [Güvenilirlik= görüş birliği/(görüş birliği +görüş ayrılığı)] incelenmiştir. Kodlayıcı arasında uyum yüzdesi %84,12 olarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi için %70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden yapılan kodlamalar sonucu ulaşılan bulguların güvenilirliğinin sağlandığı kabul edilmiştir (Kurnaz, 2014). Daha sonra elde edilen veriler uzman tarafından incelenmiş farklılık gösteren durumlar düzeltilmiştir. LGS sorularının SOLO seviyelerini belirlemek için aynı basamaklar takip edilmiş ve uyum yüzdesi % 87,5 olarak bulunmuştur.

## **BULGULAR**

Yapılan doküman analizi sonucunda elde edilen bulgular, okunabilirliği artırmak adına, fizik, kimya, biyoloji ve yer bilimleri konu alanları başlıklarına ayrılarak sunulmuştur. İlk olarak her bir alanla ilgili kazanımların SOLO düzeyleri ve LGS de yer



alan örnek soruların incelenmesi verilmiştir. 8.sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan Fizik kazanımları ve kazanımların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.

*8.sınıf Fen Bilimleri Müfredatı Fizik Kazanımlarının Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri*

İlgili Kazanımın Öğretim Programındaki Numarası	SOLO Seviyesi ve oranı
F.8.3.1.1; F.8.4.5.1; F.8.4.5.2; F.8.4.5.3; F.8.4.5.4; F.8.7.1.1; F.8.7.1.3; F.8.7.3.5	İlişkisel yapı %42.10
F.8.5.1.1; F.8.5.1.2; F.8.7.3.2; F.8.7.3.4; F.8.7.3.6	Soyutlanmış Yapı %26.31
F.8.3.1.3; F.8.7.3.1; F.8.7.1.2	Çoklu yapısal %15.78
F.8.7.2.2; F.8.7.3.3.	Tekli yapısal %10.52
F.8.3.1.2	İlişkisel /soyutlanmış yapı %5.29

8.Sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan toplam 19 fizik kazanım. SOLO taksonomisi düzeyi belirleme analizine dâhil edilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi kazanımların %10.52’si (2 kazanım) tekli yapısal, %15.78’i (3 kazanım) çoklu yapısal, %42.10’u (8 kazanım) ilişkisel yapı ve %26.31’i (5 kazanım) soyutlanmış yapı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Bir kazanım (F.8.3.1.2) ise hem ilişkisel hem de soyutlanmış yapı seviyesine dâhil edilmiştir. Kazanımların SOLO puanları ortalaması SOLO 3.92 olarak hesaplanmıştır:

$$\text{Fizik kazanımları ort.} = \frac{(8 \times 4) + (4.5 \times 1) + (5 \times 5) + (3 \times 3) + (2 \times 2)}{19} = \text{SOLO } 3,92$$

LGS sınavı soruları arasında yer alan fizik sorularının karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

*LGS Sınavı Fizik Sorularının SOLO Taksonomi Düzey Dağılımları*

Yıl	Soru sayısı	SOLO düzeyi	
		İlişkisel	Çoklu
2019	9	8	1
2020	5	5	0
Toplam	14	13	1

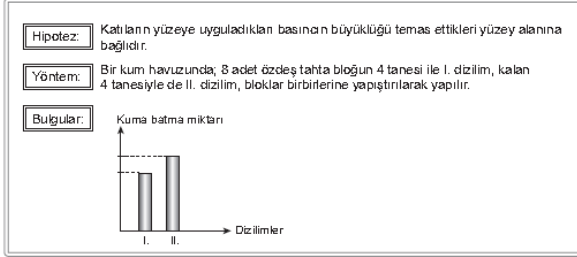
Tablo 3’te görüldüğü gibi dokuzu 2019 yılı ve beşi 2020 yılında olmak üzere toplam 14 fizik sorusu incelenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre 13 sorunun ilişkisel (SOLO-4) ve 1 sorunun çoklu yapı (SOLO-3) seviyesinde olduğu belirlenmiştir. LGS fizik soruların SOLO ortalaması SOLO 3.92 olarak hesaplanmıştır:

$$\text{LGS fizik soruları SOLO ort.} = \frac{(13 \times 4) + (3 \times 1)}{14} = \text{SOLO } 3,92$$

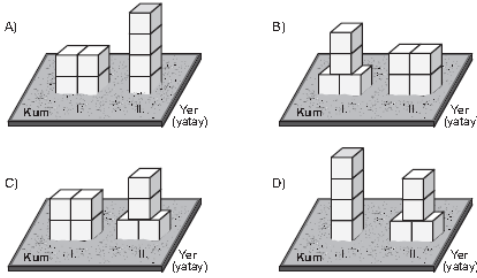
İncelenen fizik soru örnekleri ve karşılık geldiği SOLO taksonomi düzeyleri örnekleri Şekil 1’de verilmiştir.

Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. 8. Sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi.

10. Basınç, birim yüzeye etkileden dik kuvvet olarak tanımlanır. Bu bilgiyi kullanmak isteyen bir öğrencinin kurduğu hipotez, kullandığı yöntem ve bulgularına dayalı çizdiği grafik şu şekildedir:



Buna göre öğrencinin deneyinde kurduğu düzenek aşağıdakilerden hangisi olabilir ?



a)

b)

Şekil 1. LGS Sınavı İncelenen Fizik Sorusu Örnekleri ve Karşılık Geldiği SOLO Taksonomi Düzeyi (SOLO Düzeyleri: a. İlişkisel yapı; b. Çoklu yapısal)

8.Sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan yer bilimleri kazanımları ve kazanımların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

8.sınıf Fen Bilimleri Müfredatı Yer Bilimleri Kazanımlarının Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri

İlgili Kazanımın Öğretim Programındaki Numarası	SOLO Seviyesi ve oranı	
F.8.1.2.1; F.8.1.2.2.	Tekli yapısal	%66.6
F.8.1.1.1	Soyutlanmış Yapı	%33.3

8.Sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan yer bilimleri kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeyleri tablo-4 de verilmiştir. Araştırma sonucuna göre kazanımların tekli yapısal %66.6 (2 kazanım) ve Soyutlanmış yapı %33.3 (1 kazanım) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların SOLO puanları ortalaması SOLO 3 olarak bulunmuştur.

$$\text{Yer Bilimleri kazanımları ort.} = \frac{(5 \times 1) + (2 \times 2)}{3} = \text{SOLO 3}$$

LGS sınavı soruları arasında yer alan yer bilimleri sorularının karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

8. Elektriksel yük cinsleri farklı olan cisimler yaklaştıldıklarında birbirlerini çekerken yük cinsleri aynı olan cisimler yaklaştıldıklarında birbirini iter.

Bu durumu gözlemlemek isteyen öğrenci yük cinsi ve miktarını bilmediği bir alüminyum top, bir ebonit çubuk ve bir cam çubuk kullanarak tablodaki gibi iki farklı uygulama yaparak gözlemlerini yazıyor.

	Uygulamalar	Gözlenen Sonuçlar
I.	Alüminyum top ve ebonit çubuk birbirine yaklaşıyor.	Alüminyum top ve ebonit çubuk birbirini itiyor.
II.	Ebonit ve cam çubuklar birbirine yaklaşıyor.	Ebonit ve cam çubuk birbirini çekiyor.

Buna göre bu cisimlerin yüklerinin cinsleri aşağıda verilenlerden hangisi olabilir?

	Alüminyum top	Ebonit çubuk	Cam çubuk
A)	Negatif (-)	Negatif (-)	Pozitif (+)
B)	Pozitif (+)	Pozitif (+)	Pozitif (+)
C)	Negatif (-)	Pozitif (+)	Negatif (-)
D)	Negatif (-)	Negatif (-)	Negatif (-)

Tablo 5.

LGS Sınavı Yer Bilimleri Sorularının SOLO Taksonomi Düzey Dağılımları

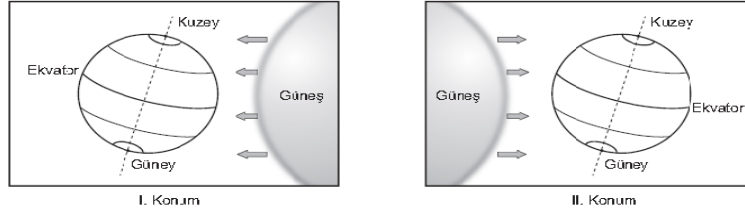
Yıl	Soru sayısı	SOLO düzeyi	
		İlişkisel	Çoklu
2019	1	1	0
2020	3	2	1
Toplam	4	3	1

Tablo 5’te görüldüğü gibi biri 2019 yılı ve üçü 2020 yılında olmak üzere toplam 4 yer bilimleri sorusu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 3 soru ilişkisel (SOLO-4) ve 1 soru çoklu yapı (SOLO-3) seviyesinde bulunmuştur. LGS yer bilimleri sorularının SOLO ortalaması SOLO 3.75 olarak hesaplanmıştır:

$$LGS\ Yer\ Bilimleri\ soruları\ SOLO_{ort} = \frac{(3 \times 4) + (1 \times 3)}{4} = SOLO\ 3,75$$

İncelenen Yer Bilimleri soru örneği ve karşılık geldiği SOLO taksonomi düzeyi Şekil 2’de verilmiştir.

13. Şekillerde Dünya’nın Güneş etrafında dolanırken oluşan iki farklı konumu, tabloda ise hangi yarım kurede oldukları belirtilmeyen eş yükseltilerdeki K ve L şehirlerinin ocak ve temmuz aylarındaki sıcaklık ortalamaları verilmiştir.



Şehirler	Ocak Ayı Sıcaklık Ortalaması (°C)	Temmuz Ayı Sıcaklık Ortalaması (°C)
K	-6	21
L	23	-4

Buna göre tablodaki verilerden ve Dünya’nın konumlarından yararlanarak K ve L şehirleri ile ilgili aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

- A) I. konumundayken L şehrinde yaz mevsimi yaşanır.  
B) II. konumundayken K şehrinde kış mevsimi yaşanır.  
C) I. konumundayken L şehri, Güneş ışınlarını K şehirden daha dik açı ile alır.  
D) II. konumundayken K şehri, Güneş ışınlarını L şehirden daha dik açı ile alır.

Şekil 2. LGS Sınavı İncelenen Yer Bilimleri Soru Örneği ve Karşılık Geldiği SOLO Taksonomi Düzeyi (SOLO Düzeyi: İlişkisel yapı)

8.Sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan biyoloji kazanımları ve kazanımların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo 6’da verilmiştir.

Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. 8. Sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi.

Tablo 6.

*8.sınıf Fen Bilimleri Müfredatında Yer Alan Biyoloji Kazanımlarının Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri*

İlgili Kazanımın Öğretim Programındaki Numarası	SOLO Seviyesi ve Oranı	
F.8.2.3.3; F.8.2.5.3; F.8.2.5.2; F.8.6.2.1; F.8.6.2.2; F.8.6.3.2; F.8.6.3.3; F.8.6.4.1; F.8.6.4.2; F.8.6.4.5; F.8.6.4.4	Soyutlanmış Yapı	%45.83
F.8.2.1.2; F.8.2.3.2; F.8.2.3.1; F.8.2.4.1; F.8.2.5.1; F.8.6.3.1.	İlişkisel yapı	%25
F.8.2.1.3; F.8.6.2.3; F.8.6.4.3; F.8.6.1.1.	Çoklu yapısal	%16.66
F.8.2.2.1	Tekli yapısal	%4.16
F.8.2.1.1	Tekli yapısal/ İlişkisel yapı	%4.16
F.8.2.2.2	İlişkisel yapı/ Soyutlanmış Yapı	%4.16

8.Sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan biyoloji dersi kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo6’da verilmiştir. Araştırma sonucuna göre kazanımların tekli yapısal % 4.16 (1 kazanım), çoklu yapısal % 16.66 (4 kazanım), ilişkisel yapı %25 (6 kazanım) ve soyutlanmış yapı % 45.83 (11 kazanım) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. F.8.2.2.2 ve F.8.2.1.1. numaralı kazanımlar ise hitap ettiği her iki yapı seviyesine dâhil edilmiştir. Kazanımların SOLO puanları ortalaması SOLO 4.18 olarak bulunmuştur:

$$\text{Biyoloji kz.ort.} = \frac{(1 \times 2) + (4 \times 3) + (6 \times 4) + (11 \times 5) + (1 \times 3) + (1 \times 4,5)}{24} = \text{SOLO 4.18}$$

LGS sınavında yer alan Biyoloji soru örnekleri ve bu soruların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*LGS Sınavı Biyoloji Sorularının SOLO Taksonomi Düzey Dağılımları*

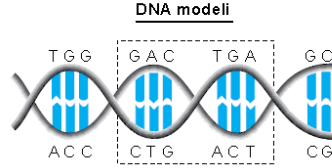
Yıl	Soru sayısı	SOLO düzeyi	
		İlişkisel	Çoklu
2019	7	5	2
2020	8	8	0
Toplam	15	13	2

2019-2020 LGS sınavında yer alan biyoloji soruları tablo-7 deki gibi SOLO seviyeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; 2020’de yer alan 8 soru ilişkisel yapı (SOLO-4) seviyesine. 2019’da yer alan 5 soru ilişkisel yapı 2 soru ise çoklu yapı (SOLO-3) seviyesine dâhil edilmiştir. LGS Soruların SOLO ortalaması SOLO 3.86 olarak belirlenmiştir:

$$\text{LGS Biyoloji soruları SOLOort.} = \frac{(13 \times 4) + (3 \times 2)}{15} = \text{SOLO 3,86}$$

İncelenen biyoloji soru örneği ve karşılık geldiği SOLO taksonomi düzeyi Şekil 3’te verilmiştir.

1. Şekilde bir DNA modeli verilmiş ve bir kısmı işaretlenmiştir.



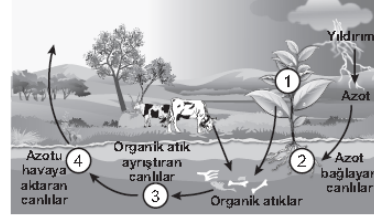
Buna göre bu modelle ilgili aşağıdakilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) DNA'daki baz eşleşmeleri tüm canlılarda aynı şekildedir.  
 B) İşaretlenen kısım genin bir bölgesi olabilir.  
 C) DNA zincirleri nükleotid olarak isimlendirilen birimlerin birbirine bağlanması sonucu oluşur.  
 D) İşaretlenen kısımdaki nükleotid dizisi tüm canlıların DNA'larında aynıdır.

a)

4. Bir öğretmenin doğadaki azot döngüsü şemasını ve döngüde işlev görebilecek çam kozalağı mantarı hakkındaki bilgiyi öğrencilerine şu şekilde sunmuştur:

"Çam kozalağı mantarı, çürüten kozalaklardan beslenir ve kozalak yapısını oluşturan moleküllerin doğaya dönüşümünü sağlar."



Buna göre çam kozalağı mantarı, şemada numaranın verilmiş canlılardan hangisinin azot döngüsünde üstlendiği görevle benzer bir işleve sahiptir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

b)

Şekil 3. LGS Sınavı İncelenen Biyoloji Sorusu Örnekleri ve Karşılık Geldiği SOLO Taksonomi Düzeyi (SOLO Düzeyleri: a. İlişkisel yapı; b. Çoklu yapısal)

8.Sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan kimya kazanımları ve kazanımların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

8.sınıf Fen Bilimleri Müfredatında Yer Alan Kimya Kazanımları ve Kazanımların Karşılık Geldiği SOLO Taksonomisi Düzeyleri

İlgili Kazanımın Öğretim Programındaki Numarası	SOLO Seviyesi ve Oranı	
F.8.4.1.2; F.8.4.1.1; F.8.4.4.1; F.8.4.4.2; F.8.4.4.3	Çoklu yapısal	%38.46
F.8.4.2.1; F.8.4.4.5; F.8.4.4.6; F.8.4.6.1	İlişkisel yapı	%30.76
F.8.4.4.4; F.8.4.4.7	Soyutlanmış Yapı	%15.38
F.8.4.3.1	Tekli yapısal	%7.69
F.8.4.6.2	İlişkisel yapı/Soyutlanmış Yapı	%7.69

8.Sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan kimya kazanımlarının SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo8'de verilmiştir. Araştırma sonucuna göre kazanımların tekli yapısal %7.69 (1 kazanım), çoklu yapısal %38.46(5 kazanım), ilişkisel yapı %30.76 (4 kazanım) ve soyutlanmış yapı %15.38 (2 kazanım) seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. F.8.4.6.2 numaralı kazanım ise hem ilişkisel hem de soyutlanmış yapı seviyesine dâhil edilmiştir. Kazanımların SOLO puanları SOLO 3.65 olarak hesaplanmıştır:

$$\text{Kimya kazanımları ort.} = \frac{(4 \times 4) + (4.5 \times 1) + (2 \times 5) + (5 \times 3) + (1 \times 2)}{13} = \text{SOLO } 3.65$$

LGS sınavında yer alan Kimya Soru örnekleri ve bu soruların karşılık geldiği SOLO taksonomisi düzeyleri Tablo 9'da verilmiştir.

Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. 8. Sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi.

Tablo 9.

*LGS Sınavı Kimya Sorularının SOLO Taksonomi Düzey Dağılımları*

Yıl	Soru sayısı	SOLO düzeyi	
		İlişkisel	Çoklu
2019	3	2	1
2020	4	4	0
Toplam	7	6	1

Tablo 9'daki örneklerde görüldüğü gibi 2019 LGS'de yer alan 3. 2020 LGS'de yer alan 4 Kimya sorusu incelenmiştir. Araştırma sonucunda 6 soru ilişkisel yapı (SOLO-4) ve 1 soru da çoklu yapı (SOLO-3) seviyesine dâhil edilmiştir. LGS Soruların SOLO ortalaması SOLO 3.85 olarak hesaplanmıştır:

$$LGS Kimya soruları SOLO_{ort} = \frac{(6 \times 4) + (3 \times 1)}{7} = SOLO 3,85$$

İncelenen kimya soru örneği ve karşılık geldiği SOLO taksonomi düzeyi Şekil 4'te verilmiştir.

18. Şekilde bir kısmı verilen periyodik tabloda elementler, metal, ametal, yarımetal ve soygaz olma durumlarına göre farklı desenlerle taranarak gösterilmiştir.



Bu periyodik tablodan seçilen bir element ve bu elementle aynı grup ve aynı periyotta yer alan komşu iki elementle üçlü gruplar oluşturuluyor.

**Buna göre aşağıdaki üçlü gruplardan hangisi bu koşulu sağlamaz?**

- A) 

yarı-metal
metal
yarı-metal

      B) 

ametal
metal
metal
- C) 

yarı-metal
ametal
yarı-metal

      D) 

soygas
metal
soygas

a)

b)

Şekil 4. LGS Sınavı İncelenen Kimya Sorusu Örnekleri ve Karşılık Geldiği SOLO Taksonomi Düzeyi (SOLO Düzeyleri: a. İlişkisel yapı; b. Çoklu yapısal)

19. Periyodik tablo düzenlenirken elementler belirli özelliklerine göre gruplandırılır. Bu tablonun oluşturulmasında geçen tarihsel süreçte ortaya atılan görüşlerden ikisi şöyledir.

I. görüş : Elementler, artan atom kütlelerine göre sıralanır.

II. görüş: Elementler, artan atom numaralarına göre sıralanır.

Günümüzde geçerli olan II. görüşün savunduğu kurala göre düzenlenen periyodik tablodaki bazı elementler şekilde verilmiştir.

1 H 1,00								2 He 4,00
3 Li 6,94	4 Be 9,01							10 Ne 20,17
11 Na 22,98	12 Mg 24,30							18 Ar 39,94
19 K 39,09	20 Ca 40,07							

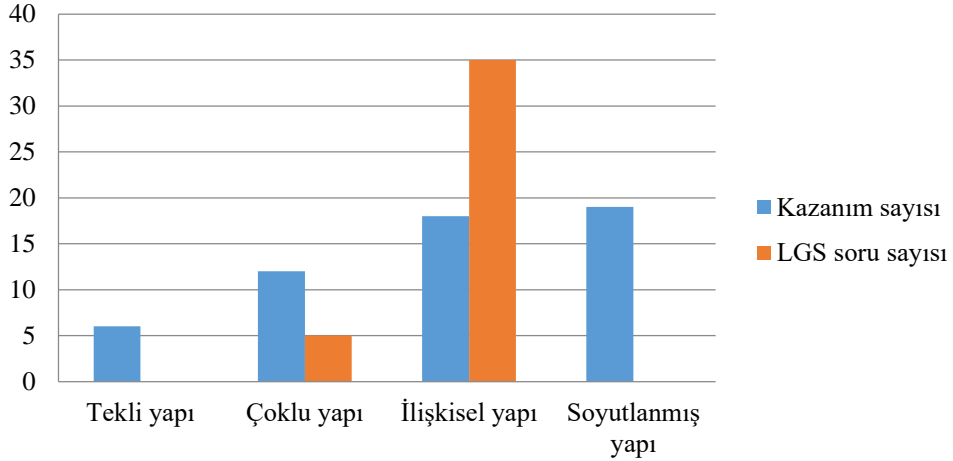
11 — Atom numarası  
22,98 — Ortalama atom kütlesi

5 B 10,81	6 C 12,01	7 N 14,00	8 O 15,99	9 F 18,99	10 Ne 20,17
13 Al 26,98	14 Si 28,08	15 P 30,97	16 S 32,06	17 Cl 35,45	18 Ar 39,94

Buna göre aşağıdaki element çiftlerinden hangisi I. görüşün ortaya koyduğu kurala uymayan bir örnek olarak gösterilebilir?

- A) H - He      B) Ar - K      C) Na - Mg      D) N - O

8. Sınıf fizik, kimya, yer bilimleri ve biyoloji kazanımlarının tümünün ve LGS sorularının SOLO taksonomisi basamaklarına göre karşılaştırmalı dağılımları Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. 8. sınıf kazanımlarının ve LGS sorularının SOLO taksonomisi basamaklarına göre dağılımı

Şekil 5’de görüldüğü gibi kazanımların % 10.90 (6 kazanım) tekli yapı, % 21.81 (12 kazanım) çoklu yapı, % 32.72 (18 kazanım) ilişkisel yapı ve % 34.54 (19 kazanım) soyutlanmış yapı basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 4 kazanım farklı SOLO seviyelerine hitap ettiği tespit edilmiştir. Kazanımların ortalaması aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$\text{Kazanımların ortalaması} = \frac{(6 \times 2) + (12 \times 3) + (18 \times 4) + (3 \times 4,5) + (1 \times 3) + (19 \times 5)}{59} = \text{SOLO } 3,92$$

LGS sorularının SOLO taksonomi dağılımlarınınınsa % 12.5 (5 soru) çoklu yapı ve % 87.5 (35 soru) ilişkisel yapı seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların ortalaması aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

$$\text{LGS sorularının ortalaması} = \frac{(5 \times 3) + (35 \times 4)}{40} = \text{SOLO } 3,87$$

## TARTIŞMA. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada 8. sınıf fen bilimleri müfredatında yer alan kazanımlar fizik, kimya, biyoloji ve yer bilimleri alanlarına ayrılarak SOLO taksonomisi seviyeleri belirlenmiştir. Aynı şekilde 2019-2020 yıllarına ait LGS sorularının da alanlara göre SOLO taksonomisi bilişsel düzeyleri tespit edilerek kazanımlarla karşılaştırmalı şekilde bir üst öğrenim seviyesine geçiş yeterliliği değerlendirilmiştir.

Fizik kazanımlarının SOLO ortalaması 3.92 hesaplanmış ve ilişkisel yapı (SOLO-4) seviyesinde olduğu görülmüştür. LGS’de yer alan fizik kazanımlarına ait sorularının SOLO ortalaması ise 3.92 olarak bulunmuş ve kazanımlarla aynı SOLO seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Liseye geçiş yeterliliği açısından ele alındığında öğrencilerden beklenen gözlenebilen öğrenme çıktıları ile ölçülen öğrenme çıktılarının uyumlu olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bir üst öğrenime geçebilmesi için onlardan beklenenlerle ölçülenlerin seviyelerinin aynı olması programın yansımaları açısından olumlu olduğu

düşünülmektedir. Ancak liselere yerleştirmede üst düzey kazanımların programdaki varlığına rağmen öğrencilerin daha üst düzey yeterlilikler açısından (SOLO-5) ölçülmediği de görülebilir. Bilişsel anlamda soyut işlemler evresine geçen veya geçiş sürecinde olan ortaokul seviyesi öğrencileri için 'soyutlanmış yapı' SOLO seviyesinde kazanımların mevcudiyeti önemsenmelidir. Buna göre liseye yerleştirmede bu sonuçlara göre öğrenci seçiminin yeniden gözden geçirmeye ihtiyaç olduğu ve lise fizik eğitimleri için öğrencilerin fizik bilgisi alt yapısına uygun yerleştirmede yetersizliğin olabileceği söylenebilir. Yapılan araştırmalar öğrencilerin liseye geçtikten sonra fizik derslerinde zorlandığını ve başarılarının düşük olduğunu göstermiştir (Aydoğmuş, 2008; Bozkurt & Sarıkoç, 2015). Lise fizik derslerinin öğrenciler tarafından soyut ve zor olarak algılandığını ifade edilmektedir (Paniç & Akdeniz, 2012). Bu durumun sebebi öğrencilerin ortaokul hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde ve buna göre tedbirler geliştirmede yetersiz olunmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yer bilimleri kazanımlarının ve LGS'de yer alan soruların SOLO ortalamaları sırasıyla 3 ve 3.75 olarak hesaplanmıştır. Öğrenim hedeflerinin çoklu yapı öğrenme çıktılarının yaklaşık olarak ilişkisel yapı basamağında yer alması, öğrencinin edinmesi beklenen hedefler ile ölçülenin arasında bilişsel seviye açısından farklılık olduğunu göstermektedir. Öğretim programında yer alan kazanımlar ile ölçme sorularının aynı bilişsel seviyede olması istenen bir durumdur. Yer bilimleri kazanımları arasında çoklu ve ilişkisel yapının yer almaması program açısından olumsuz bir durumdur. Çünkü SOLO taksonomisine göre öğrenmenin daha anlamlı olması için hiyerarşik olması gerekmektedir (Brabrand ve Dahl, 2009). Bütün bunlardan hareketle bir üst öğrenime geçişte, hazırbulunuşluk açısından, öğrencilerin edinimlerinde eksikliklerin olabileceği söylenebilir.

Öğretim programında yer alan biyoloji kazanımlarının SOLO ortalaması 4.18 ve LGS sorularının 3.86 olarak hesaplanmıştır. Bu durum, LGS sorularının bilişsel seviye açısından kazanımlardan düşük olduğunu göstermektedir. Öte yandan biyoloji kazanımlarının öğretim programı içerisinde %45.83'lük oranla en fazla soyut yapı seviyesinde kazanım içerdiğinin belirlenmesi oldukça önemlidir. LGS soruları içinde soyutlanmış yapı seviyesinde soruya rastlanmamıştır. Biyoloji konu alanını ölçen soruların bilişsel seviyelerinin düşük olması kazanımların tam anlamıyla ölçülemediği ve bir üst öğrenime geçişte yetersiz olduğu için olumsuz bir durumdur. Nitekim 9. sınıf öğrencilerin biyoloji ön bilgilerinin eksik olduğu Polat tarafından (2013) ortaya konmuştur.

Kimya kazanımlarının SOLO ortalaması 3.65 ve LGS sorularının ortalaması 3.85 olarak bulunmuştur. Bu durum ölçülmek ve kazandırılmak istenen hedeflerin uyumlu olduğunu göstermektedir. Ancak tekli yapı seviyesinde %7.69'luk bir oranla kazanım içermesi öğrencilerin temel bilgileri öğrenmelerinde yetersizliğe yol açmaktadır. LGS sorularının %85.71 ilişkisel yapı seviyesinde olduğu bulunmuştur. Soyutlanmış yapı basamağında kimya konu alanını ölçen soru olmaması bir üst öğrenime geçişte yersizliğe neden olmaktadır (Ayas & Özmen, 2002).

8. Sınıf öğretim programında yer alan kazanımların SOLO ortalaması 3.92 ve 2019-2020 yıllarına ait LGS sorularının ise 3.87 olarak hesaplanmıştır. Genel itibarıyla kazanımların ve LGS sorularının bilişsel düzeylerinin aynı olduğu belirlenmiştir. Bu durum hedeflenen öğrenmeler ile öğrenme çıktıların uyumlu olduğunu göstermektedir. LGS sorularının %87.5'lük bir oranla ilişkisel yapı, kazanımların ise %32.72'lik ilişkisel ve %34.54 oranla soyutlanmış yapı basamağında olması; gözlenebilen öğrenme çıktıları bakımından öğrencilerin ilişkilendirilmiş ve soyutlanmış yapı (SOLO-4) seviyesinde



kazanım elde etmeleri beklendiği söylenebilir. Bu seviyede öğrenciler bilgiyi yapılandırma birbiriyle ilişkilendirip anlamlandırma seviyesinde olması beklenmektedir. Öğrencilerin olaylar ve sonuçları arasındaki ilişki yapısına ve bilginin sentezlenmesine göre değerlendirilir (Agustinsa, Muchlis & Maizora, 2021). Öğrenciden bu seviyede karşılaştırma yapabilecek, ilişkilendirme yapabilecek, analiz edebilecek, kuram uygulayabilecek ve sebep sonuç ilişkisi kurabilecek bir düzey beklenmektedir (Brabrand ve Dahl, 2009).

LGS soruların soyutlanmış yapı basamağında soru içermemesi ise ölçmenin yetersiz olduğu anlamına gelir. Bu durumun nedeni olarak tüm lise türlerinin aynı sınavla öğrenci almasının yer aldığını söylenebilir. Öğrencilerin ileri soyut seviyede (Teori Kurmak, Genelleştirmek, Hipotez Kurmak, Yansıtmak, Oluşturmak ve Üretmek) ölçülmesiyle üst öğrenime daha iyi bir şekilde hazırlanabilirler. Bir başka deyişle LGS’de ileri soyut seviyede (SOLO-5) yer alması nitelikli ölçme ve öğrenci seçimi sağlayabilir (Özalp, 2018; Aronshtam, Shrot, & Shmallo, 2021).

Araştırmada ileri soyut (%34.54) ve ilişkiyel yapı basamağı (%32.72) olarak yani, üst bilişsel seviyede kazanım oranının %67.26 olarak bulunmuştur. Bu durum, alan yazın ile benzerlik göstermemektedir. Bloom taksonomisine göre yapılan birçok çalışmada üst düzey bilişsel seviyede kazanım ve değerlendirme sorularının sayısının az olduğunu ortaya konulmuştur (Özcan & Kaptan, 2019; Zoroğlu vd., 2020; Cangüven vd., 2017; Gökulu, 2015; Tanık & Saraçoğlu, 2011; Arı & İnci, 2015). SOLO taksonomisine göre 8. sınıf fen bilimleri kazanımlarının değerlendirildiği Zoroğlu & Dönmez (2020) tarafından yapılan araştırmada ilişkiyel yapı %28, soyutlanmış yapı ise % 20 toplamda üst bilişsel seviyede % 48 olarak bulunmuştur. Bu durum, kazanımlarda yer alan fiillerin ve yardımcı fiillerin değerlendirilme şekline kaynaklanıyor olabilir. Örneğin ‘.....örnekler üzerinden açıklar’ ve ‘.....açıklar’ şeklinde iki kazanım incelendi . Bu iki kazanımda da fiiller ‘açıklar’ olduğu için ilk bakışta aynı bilişsel seviyede olduğu düşünülmektedir. ‘Açıklar’ fiilinin sözlük anlamına bakıldığından bir konu hakkında bilgi vermek olarak ifade edilir. Bu nedenle çalışmada tekli yapı basamağına alınmıştır. ‘Örnekler üzerinden açıklar’ ise bilgiyi yeni bir alana taşıması gerektiğinden çalışmada soyutlanmış yapı basamağına dâhil edilmiştir. Farklılığın bir diğer nedeni de yöntem kısmında ifade edildiği gibi bir kazanımda iki fiil veya fiilimsinin bulunmasından dolayı ve bunların farklı bilişsel düzeyde eylemler olarak değerlendirilmesinden kaynaklandığı da söylenebilir.

8.sınıf öğretim programı ve LGS soruları SOLO taksonomisine göre incelendiği bu araştırmada, öğrencilerden edinmeleri beklenen kazanımlarla ölçülen kazanımların kısmen uyumlu olduğu, öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanmasında ve ölçülmesinde yetersizlik olduğu ve kazanımlarla soruların farklı bilişsel seviyelere eşit dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu durum bir üst öğrenime geçiş yeterliliğinin ölçülmesinde eksiklik olarak görülmektedir. Çalışmada varılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- LGS’de soyutlanmış yapı basamağında soru olmadığının tespit edilmesi nedeniyle sınavlarda tüm bilişsel seviyelere yönelik sorulara kazanımlarla uyumlu şekilde yer verilmesi önerilebilir.
- 8. Sınıf öğretim programında yer alan biyoloji, fizik, kimya ve yer bilimleri alanında her bilişsel seviyede kazanım olmadığından, öğretim programı hazırlanırken her bilişsel düzeyde kazanım olmasına dikkat edilebilir.
- Sınavların değerlendirilmesinde Bloom taksonomisi ile yapılan çalışmalara göre daha güvenilir olduğu tespit edilen SOLO taksonomisi kullanılabilir (İlhan & Gezer, 2017).

Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. 8. Sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi.

- Üst öğretime geçişte öğrencilerin edinmesi beklenen hedefler ile ölçmede kullanılan soruların bilişsel seviyelerin aynı basamakta olmasına dikkat ederek hazırlanabilir.
- Kazanımların bilişsel seviyeleri ele alınırken içerdiği fiil veya fiilimsilerin ayrı ayrı değerlendirilmesi önerilebilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar araştırma fikrini oluşturma, bulguların yorumlanması ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında görev almıştır. İkinci yazar, literatür taraması, verileri toplamak ve işleme ile bulguları oluşturma aşamalarında görev almıştır. Üçüncü yazar, literatür taraması verileri toplamak, işleme ve analiz etmede görev almıştır.

## KAYNAKLAR

- Agustinsa. R., Muchlis. E. E., & Maizora. S. (2021, January). *Level of student understanding in solving geometry problems based on taxonomy of SOLO (Structure of Observed Learning Outcomes)*. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1731, No. 1, p. 012055). IOP Publishing.
- Arı. A. (2013). Bilissel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom. SOLO. Fink. Dettmer taksonomileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 259–290. <https://doi.org/10.12780/uusbd164>.
- Arı. A., & İnci. T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 16–50. <https://doi.org/10.1145/3132847.3132886>
- Ayas. A., & Özmen. H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 45-60.
- Aydoğmuş. E. (2008). Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5e modelinin öğrenci başarısına etkisi [Yükseklisans, Selçuk üniversitesi-konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aronshtam. L., Shrot. T., & Shmallo. R. (2021). Can we do better? a classification of algorithm run-time-complexity improvement using the SOLO taxonomy. *Education and Information Technologies*, 26(5),1-22.
- Bozkurt. E., & Sarıkoç. A. (2008). Fizik Eğitiminde sanal laboratuvar. geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi? *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89–100.
- Brabrand. C., & Dahl. B. (2009). Using the SOLO taxonomy to analyze competence progression of university science curricula. *Higher Education*, 58(4), 531–549. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9210-4>
- Cangüven. H. D., Öz. O., Binzet. G., & Avcı. G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 Fen bilimleri taslak programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *IJOEEc*. 2(September). 1–4. <https://doi.org/10.1103/PhysRevLett.93.115503>
- Cohen. L., Manion. L. ve Morrison. K. (2007). *Research methods in education*. RoutledgeFalmer.
- Çetin. B., Boran. A., & Yazıcı. N. (2014). Fizik eğitiminde başarının ölçülmesinde SOLO taksonomisine göre hazırlanan rubriklerin incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 32–71.
- Dong. L., Wang. J., Li. W., Cao. J., & Bao. L. (2019). An investigation and analysis on the improvement of primary school students' learning accomplishment by attending innovation course. *Based on the SOLO Taxonomy and Analytic Hierarchy Process*, 268(Sohe). 451–458. <https://doi.org/10.2991/sohe-19.2019.74>

- Ekinci. O.. & Bal. A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 1–13. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Elazzabi . A.. & Kaçar. A. (2020). Investigation of Libyan and Turkish students' thinking levels in solving quadratic word problems based on SOLO taxonomy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 10(1). 283–316. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.010>
- Gezer. M.. & İlhan. M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1–25. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11234/134216>
- Gökulu. A. (2015). Evaluation of exam questions of science and technology teachers and science and technology lesson teog questions according to revised Bloom Taxonomy. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(April). [http://www.ressjournal.com/Makaleler/434572096\\_28](http://www.ressjournal.com/Makaleler/434572096_28) Aytül Gökulu.pdf
- İlhan. M.. & Gezer. M. (2017). Değerlendirme sorularının bilissel düzeylerinin tespitinde SOLO ve revize edilmiş Bloom taksonomisi'ne dayalı sınıflamaların güvenilirliklerinin karsılaştırılması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(4), 637–662. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.023>
- Karaman. P.. & Karaman. A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243–269. <https://doi.org/10.17556/jef.65883>
- Kurnaz. M. A. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin gerekçesi ve öğrenme değişiminin belirlenmesi hakkındaki kavramsal anlamlandırmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1988–1994. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.5.1671>
- Özcan. C.. & Kaptan. F. (2019). 2018 yılı fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 80–90.
- Özcan. H.. Oran. Ş.. & Arık. S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2, 156–166.
- Paniç. G.. & Akdeniz. A. R. (2012). Yeni fizik öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 196, 290–307.
- Patterson. B. (2020). Analyzing student understanding of cryptography using the SOLO taxonomy. *Cryptologia*. 0(0). 1–11. <https://doi.org/10.1080/01611194.2020.1755746>
- Polat. C. (2013). 9. sınıf biyoloji öğretim programının öğretimdeki rolünün sınıf içi öğretmen uygulamaları ile incelenmesi [Yükseklisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanık. N.. & Saraçoğlu. S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne görüncelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4, 235–246. <https://avesis.erciyes.edu.tr/yayin/57120dac-14d4-4cb7-8753-7e7bd4e27b2b/fen-ve-teknoloji-dersi-yazili-sorularinin-yenilenmis-bloom-taksonomisine-gore-incelenmesi>
- Özalp. M. T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları soruların eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi (Tez No. 509387) [Yükseklisans tezi. Karadeniz Teknik

Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. 8. Sınıf fen bilimleri öğretim programının ve 2019, 2020 yıllarına ait LGS sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi.

- Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, S., Çoştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *ResearchGate*, 24(2), 183–202. [https://www.researchgate.net/publication/237619880\\_Turkiye%27de\\_Fen\\_Bilimleri\\_Egitimi\\_Alanindaki\\_Program\\_Gelistirme\\_Calismalarina\\_Genel\\_Bir\\_Bakis\\_A\\_General\\_Look\\_at\\_the\\_Science\\_Curriculum\\_Development\\_Studies\\_in\\_Turkey](https://www.researchgate.net/publication/237619880_Turkiye%27de_Fen_Bilimleri_Egitimi_Alanindaki_Program_Gelistirme_Calismalarina_Genel_Bir_Bakis_A_General_Look_at_the_Science_Curriculum_Development_Studies_in_Turkey)
- Yaz, Ö. V., & Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 173–184. <http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34591/382211>
- Yaz, Ö. V., & Kurnaz, M. A. (2020). Comparative analysis of the science teaching curricula in Turkey. *SAGE Open*, 10(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019899432>
- Yolcu, H. H. (2019). Analysis and evaluation of 3. and 4. Grade science course learning outcomes according to revised Bloom taxonomy. *Elementary Education Online*, 18(1), 253–262. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527214>
- Zoroğlu, S. L., & Dönmez, H. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85–95. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.547938>
- Zoroğlu, S. L., Olgun, M., & Kızılaslan, A. (2020). Fen bilimleri dersi ile ilgili yenilenmiş Bloom taksonomisine yönelik Türkiye’de yapılan araştırmaların içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 22–27. <https://doi.org/10.24315/tred.513081>

## Extended Abstract

### Purpose

When the literature is examined, we have not come across a study in which the proficiency of transition to a higher education is investigated based on the evaluation of 8th grade science curriculum and LGS questions using the SOLO taxonomy. The importance of cognitive levels and compatibility of the curriculum and assessment questions is an indisputable fact. The curriculum expresses the gains that the student is expected to acquire at the end of the teaching period. Evaluation questions try to determine the acquisition status of these gains. Therefore, the curriculum and evaluation questions should be at the same cognitive level. We can determine the cognitive levels of the learning outcomes and measurement questions expected from the student during the education with the help of taxonomies. This situation shows us at what cognitive level learning will take place. Determining the cognitive levels of the measurement questions we use while evaluating the learning is a guide in determining the levels we want to measure. In other words, we cannot measure the learning at the upper cognitive level with the lower level cognitive assessment questions. Among the taxonomies, the most used taxonomy is Bloom and SOLO. The SOLO taxonomy has been chosen because it is more useful and objective. Therefore, by examining the classroom curriculum and LGS questions according to the SOLO taxonomy, the adequacy of transition to a higher education was tried to be examined.

## **Method**

In this research, in which a descriptive approach was followed in order to reveal the existing as it is without making sense, document analysis method was used. Document review method is a type of research in which the data obtained through scanning are categorized according to certain criteria. Within the scope of this research, the acquisitions in the 8th grade science curriculum and the 2019 and 2020 LGS questions were examined according to the SOLO taxonomy.

## **Discussion and Conclusion**

The SOLO mean of physics gains was calculated as 3.92 and it was found to be at the relational structure (SOLO-4) level. The SOLO average of the questions regarding the physics achievements in the LGS was found to be 3.92 and it was found to be at the same SOLO level with the gains. When considered in terms of transition to high school competence, it was found that the observable learning outcomes expected from students were consistent with the learning outcomes measured.

The SOLO averages of the earth science achievements and the questions in the LGS were calculated as 3 and 3.75, respectively. The fact that the learning objectives are located in the relational structure level of the multiple structure learning outcomes shows that there is a difference in cognitive level between the objectives that the student is expected to achieve and the ones measured.

The SOLO average of chemistry gains was 3.65 and the average of LGS questions was 3.85. This situation shows that the targets to be measured and achieved are compatible. However, the fact that it includes an acquisition at the level of single structure with a rate of 7.69% causes inadequacy for students to learn basic information. It was found that 85.71% of LGS questions were at the level of relational structure. The absence of the measurement question in the abstracted structure level causes irrelevance in the transition to higher education.

If LGS questions do not contain questions in the abstracted structure level, it means that the measurement is sufficient. We can say that the reason for this situation is that all types of high schools accept students with the same exam. Students can be better prepared for further education by measuring them at the advanced abstract level (Theory, Generalize, Hypothesis, Reflect, Create, Produce). In other words, having an advanced abstract level (SOLO-5) in LGS can provide qualified measurement and student selection. In the study, the rate of acquisition at the metacognitive level was found to be 67.26% as advanced abstract (34.54%) and relational structure step (32.72%). This situation is not similar to the field literature. Many studies conducted according to Bloom's taxonomy have revealed that the number of acquisition and evaluation questions at a high-level cognitive level is low.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.876107

# FARKLI COĞRAFİ BÖLGELERDE GÖREV YAPAN FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

## DETERMINING VIEWS OF THE SCIENCE TEACHERS WORKING IN DIFFERENT GEOGRAPHICAL REGIONS ABOUT OUT-OF-SCHOOL SETTINGS

**Ertan ÇETİNKAYA**

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

e-posta: ertancetinkayaa@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5232-4125

Başvuru Tarihi: 07.02.2021    Yayına Kabul Tarihi: 30.09.2021    Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Çetinkaya, E, (2021). Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 298-331. Doi:10.33418/ataunikkefd.876107

## Öz

Eğitim programlarında gerçekleştirilen reform hareketleri öğrencilerin aktif olduğu, deneyimleyerek öğrendiği stratejileri benimsemektedir. Öğrencilerin aktif olmasına imkân sağlayan öğrenme ortamlarının başında okul dışı öğrenme ortamları gelmektedir. Öğretmenler, eğitim sürecinde öğretimi planlayan ve uygulayan, lider rolüne sahip olan paydaşlardır. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik deneyimlerinin raporlanması, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve görüşlerinin paylaşılması gereklidir. Bu çalışmada farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamlarda yürütülen öğretim faaliyetlerine ve teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini ve ihtiyaçlarını açığa çıkarmak amaçlanmıştır. Temel nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan bir görüşme formu kullanılarak gönüllü dokuz fen bilimleri öğretmeni ile bir çevrimiçi platformda ses kaydı alınarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulguları; fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını, avantajlarını vurguladıklarını, bütün öğrenme alanlarında etkili bir biçimde kullanılabileceğini ifade ettiklerini ancak bu ortamlardan sıklıkla yararlanmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarını çoğunlukla gezi ve eğlence amaçlı kullanmakta, genellikle bürokratik işlemlere yönelik hazırlık yapmakta ve öğretim sürecini çoğunlukla planlamamaktadırlar. Öğretmenler bu ortamlarda gerçekleştirilen öğretimden sonra soru-cevap

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

tekniklerini kullanarak öğrencilerin deneyimlerini değerlendirmektedirler. Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarında çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve buralarda öğretim gerçekleştirmek için bazı açılardan kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Öğretmenler, bu ortamlardan etkili bir biçimde yararlanmayı sağlayacak zengin içerikli kaliteli eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenler teknolojinin okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılmasını önermektedirler. Araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacı, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmalarını teşvik edecek mesleki bir ödüllendirme sistemi ile resmi izin işlemlerinin gerçekleştirilmesi sırasında bürokrasiyi ve kâğıt israfının azaltılmasını sağlayacak bir dijital başvuru platformu oluşturulmasını önermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Bilimleri Öğretmenleri, İnfomal Öğrenme, Non-Formal Öğrenme, Okul Dışı Öğrenme Ortamları

### Abstract

The reform movements adopt the strategies that students are active. Out-of-school settings are one of the significant areas that enable students to be active. Teachers are stakeholders who plan and practise teaching in the educational process. There is a necessity to report teachers' experiences regarding the out-of-school settings, determine their needs and share their opinions. The aim of this study was to reveal the views and needs of science teachers working in different geographical regions regarding the out-of-school settings and teaching activities that practised in these settings and the use of technology. A basic qualitative design was used in this study. Interviews were conducted with nine volunteer science teachers through an online platform using a semi-structured interview form prepared by the researcher. The collected data were analyzed by content analysis. The findings of the current study revealed that science teachers have enough knowledge about out-of-school settings. They emphasized the advantages of these settings. However, they do not often benefit from out-of-school settings. Teachers mostly benefited from out-of-school settings for entertainment purposes, generally prepared for bureaucratic procedures and barely planned the process. Teachers evaluated students' experiences generally after the teaching process by using the question and answer technique. Teachers encountered various problems in out-of-school settings and felt inadequate in some respects to teach in these areas. Teachers need quality in-service training with rich content that will enable them to benefit effectively from out-of-school settings. Teachers suggested the usage of technology and technological devices in out-of-school settings. In line with the findings of this study, the researcher recommends a reward system that will encourage teachers to use out-of-school learning settings and a digital platform that will reduce bureaucracy and paper waste during the realization of official permission procedures.

**Keywords:** Informal Learning, Non-Formal Learning, Science Teachers, Out-Of-School Settings

## GİRİŞ

Güncel gelişmeler doğal fenomenleri anlayan, yorumlayan ve günün gerektirdiği bilgiyi kullanabilen bireylere ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak, geleceğin toplumunu şekillendirecek bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Bu nedenle gelecekteki toplumun bireyleri olacak olan günümüz öğrencilerinin bilimsel bilgiyi ve bilimsel araştırmayı anlamaları ve bu becerileri kullanabilecek donanımda olmaları gerekir. Bu becerileri planlı bir biçimde kazandırmanın en iyi yolu bilim eğitimi ve dolayısıyla fen dersleridir. Fen dersinin konuları günlük yaşamda karşılaşılan ve deneyimlenen fenomenleri kapsamaktadır (Kubat, 2018). Diğer yandan günlük yaşam bilimsel araştırma için bir laboratuvardır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Ancak okullarda verilen fen eğitimi öğrencilere öğretmen liderliğinde belirli konuların kazandırılması biçiminde gerçekleştirilmektedir (Taşdemir, Kartal ve Özdemir, 2014). Sınıflar bilim eğitimi için eşitlikçi bir ortam sağlamasına karşın öğrencilerin kişisel farklılıklarının sınırlı düzeyde dikkate alındığı ortamlardır. Sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim gerçek nesnelere, günlük gerçeklere ve olaylardan uzaklaştıkça öğrenciler için bilimsel içeriği anlamak ve zihinlerinde anlamlı bir biçimde yapılandırmak zorlaşır (Yavuz-Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı, 2015). Sınıf ortamı öğretmene zaman, mekân ve imkânlar açısından kolaylık sağlarken, bulunan ortamın doğası gereği yapay bir ortam

oluşur (Karademir, 2018). Öğretim sürecini bahsi geçen yapaylıktan uzaklaştırmak, sınıfın sınırlılığını aşmak ve öğrencilerin derslerde karşılaştıkları kavramları anlamlandırmalarını sağlamak için farklı öğretim ortamlarından da yararlanılması önerilmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programı anlamlı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sınıflarda gerçekleştirilen öğretimin yanında okul dışı öğrenme ortamlarından da yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir (MEB, 2018). Zira okul dışı öğrenme ortamları fen öğretimi için öğrencilere çeşitli fırsatlar sunmaktadır (Carrier, 2009). Okul dışı öğrenme ortamlarının sunduğu bu fırsatlar kullanılarak doğal fenomenleri öğrencilerin anlamlandırabilmesini hedefleyen fen bilimleri dersi öğrencilere etkili bir kazandırılabilir.

Okul dışı öğrenme ortamları, okulun sınırlarının dışında bulunan gerek fiziki gerek sanal ortamları içeren bir çatı kavramdır (Eshach, 2007). Bu ortamlar Türkiye’de genellikle öğretim yılı içerisinde yapılan müze ve hayvanat bahçesi ziyaretleri ile yılsonunda yapılan piknikler ve gezilerde kullanılmaktadır ancak bu geziler eğlenmenin, birlikte zaman geçirmenin ve yeni yerler görmenin bir aracı olarak algılanmıştır (Laçın-Şimşek, 2020, s.2). Bu alanlardaki uygulamalar genellikle örtük öğrenmenin gerçekleşmesinin umulduğu geziler biçiminde gerçekleştirilmektedir (Türkmen, 2018). Bu nedenle geçmişte okul dışı öğrenme ortamları bilimsel öğrenmenin gerçekleşmesi için bir fırsat olarak görülmemiştir (Laçın-Şimşek, 2020). Güncellenen öğretim programları öğrencinin aktif olduğu ve kendi öğrenme biçimine göre öğrenebildiği öğretim stratejilerini benimsemektedir. Dolayısıyla öğretim programları sınıfta gerçekleştirilen eğitim – öğretim etkinliklerine ek olarak okul dışı öğrenme ortamlarının da etkin bir biçimde kullanılmasını gerektirmektedir (Taşdemir, Kartal ve Özdemir, 2014). Çünkü bu ortamlarda öğrenciler birinci elden doğal fenomenlerle etkileşimde bulunma imkânı elde ederler.

Okul dışı öğrenme ortamları; bilim merkezleri, uzay evi, doğa kampları, hayvanat ve botanik bahçeleri, planetaryumlar, sanayi kuruluşları, millî parklar ve doğa eğitimleri gibi gerçek ortamların yanı sıra, sosyal medya, WEB 2.0 araçları, eğitsel içerikli web, EBA vb. portallar, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik gibi dijital ve sanal ortamları içerir (Karademir, 2018). Öğretim sürecinde bu ortamlar serbest biçimde ziyaret edildiğinde öğrencilerin bilimsel içeriklerle nadiren ilgilendikleri, daha ziyade ortamın ve etkinliklerin teknik özelliklerini tartıştıkları gözlemlenmiştir (Shaby, Assaraf ve Tal, 2019). Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarında belli bir amaç doğrultusunda ve planlı bir biçimde öğrenmenin gerçekleştirilmesi bir zorunluluktur. Fen dersinin hedeflediği kazanımlar okul dışı öğrenme ortamlarında belli bir plan doğrultusunda ve çeşitli hazırlıklar yapılarak öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığında öğrencilere sayısız katkılar sunmaktadır. Bu ortamların kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını arttırmakta (Dori ve Tal, 2000), öğrencilere kendi ilgi alanlarına ve öğrenme hızlarına göre öğrenme fırsatı sunmakta (Bozdoğan ve Ustaoglu, 2014; Kubat, 2018), öğrencilerin sosyal etkileşimini arttırmakta (Duruk vd., 2018), eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Henriksen ve Frøyland, 2000). Öğrencilerin sınıf ortamında gerçekleştiremeyecekleri bir dizi etkinliği kendi doğal ortamında deneyimlemelerini sağlayarak aktif öğrenmeye katkı sunmaktadır. Bunların yanı sıra okul dışı öğrenme ortamları hiyerarşik olmayan ve bireye özgü öğrenme deneyimleri (Bamberger ve Tal, 2007) ile soyut kavramların anlaşılması için somut temeller sağlamaktadır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Okul dışı öğrenme ortamları kaynaklara erişim sorunu yaşayan dezavantajlı öğrencilerin okuldaki derslerini desteklemesi açısından da son derece önemli bir role sahiptir (Taşdemir, Kartal ve Özdemir, 2014).



Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecine sağladığı katkıların yanında bu ortamlarda etkinliklerin gerçekleşmesini güçleştiren çeşitli etkenler de mevcuttur. Bahsi geçen ortamlara ulaşım zorluğu, maddi imkânsızlıklar, uygulama gücü (Karademir, 2018), bürokratik engeller, okul yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin uygulamaya bakış açıları, sorumluluğun belli kişilere yüklenmesi ve bu nedenle fazla emek gerektirmesi bu ortamlarda etkinliklerin gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarının sağladığı bu katkılardan yararlanmaları, günlük hayatta karşılaştıkları birçok olguyu derslerindeki kazanımlarla ilişkilendirebilmeleri ve kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmeleri ancak planlı uygulamalar ile mümkündür. Bu noktada öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler, öğretim programının hedefleri doğrultusunda öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmasına imkân verecek bu öğrenme ortamlarına yapılacak ziyaretlerin öncesinden, ziyaret sırasına ve sonrasında kadar bütün adımları planlamalı ve uygulamalıdır (Şen, 2019). Ancak öğretmenlerin bu ziyaretlere hazırlık, planlama ve bu ziyaretlerden yararlanma konusunda yeterli olmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Anderson, Bethan ve Mayer-Smith, 2006; Ay, Anagün ve Demir, 2015; Morentin ve Guisasola, 2015; Phillips vd., 2007). Öğretmenlerin bu ortamlardan neden yararlandıklarının, bu ortamların sağladığı avantajlar veya neden olduğu dezavantajlara ilişkin düşüncelerinin ve bu ortamlarda yaşadıkları sorunların da derinlemesine araştırılmasına ihtiyaç vardır.

Öğretmenler, sınıf içinde liderlik ve rehberlik rolü üstlendiklerinden, öğretim sürecinin yürütülmesinden birinci derece sorumludurlar. Bundan ötürü öğretmenlerin benimsemediği stratejilerin, uygulamaların ve etkinliklerin başarıya ulaşma ihtimali çok düşüktür (Batman, 2020). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek öğretimin planlanması, hazırlığı ve uygulama sırasında rehberlik yapma gibi sorumluluklarını öğretmenler üstlenmektedirler. Sayılan nedenlerden ötürü öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının tespit edilmesi, karşılaştıkları güçlüklerin saptanması, çözüm önerilerinin açığa çıkarılması önemlidir. Türkiye’de son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarından birer eğitim ortamı olarak yararlanılmaya başlanması (Laçın-Şimşek, 2020) bu alana yönelik güncel öğretmen görüşlerinin ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Üstelik günümüz teknolojilerinin okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilere sunduğu katkıları genişletebileceği ve bağlamlar arasındaki öğrenmelerini destekleyebileceği (Kali vd., 2018) ifade edilmesine karşın okul dışı ortamlarda teknoloji kullanımına ilişkin sınırlı araştırma ve görüş bulunmaktadır. Türkiye’de coğrafi bölgelerde yer alan farklı okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmen görüşlerine yansımaları da alanyazında araştırmaya konu edilmemiş bir olgudur. Bu nedenle farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin ortaya konulmasının alanyazındaki bir ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle mevcut araştırmada farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkında görüşlerinin ve ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

- Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki bilgi düzeyleri nasıldır?
- Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri okul dışı öğrenme ortamlarından ne sıklıkta, nasıl ve neden yararlanmaktadır?

- Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının avantajları, dezavantajları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
- Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında etkili bir öğretim düzenlemeye yönelik ihtiyaçları nelerdir?
- Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında teknolojinin kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. “Tüm nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiği ile ilgilenirken, temel nitel araştırma deseninin birincil amacı bu anlamları ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır” (Merriam ve Tisdell, 2016, s.25). Percy, Kostere ve Kostere (2015) bireylerin görüşlerinin tutumlarının, inançlarının, bir deneyime ilişkin fikirlerinin araştırıldığı çalışmaların temel nitel deseni kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını anlamlandırmaları ve bu ortamlar hakkındaki görüşleri araştırma konusu yapıldığından temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Creswell (2007) bireylerin olgulara yükledikleri anlamların görüşmeler aracılığıyla açığa çıkarılacağını dile getirmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada veriler görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 – 2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapmakta olan dokuz fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede çalışma grubuna daha belirlenmiş ölçütleri karşılayan katılımcılar dâhil edilirler (Canbazoğlu-Bilici, 2019). Bu araştırma kapsamında katılımcı seçiminde üç ölçüt belirlenmiştir. Araştırmacı, katılımcıların görev yaptığı bölgelerin çeşitliliğini, cinsiyet dağılımının mümkün olduğunca eşitliğini ve araştırmaya gönüllü katılımı ölçüt olarak belirlemiştir. Coğrafi bölgenin bir ölçüt olarak seçilmesi bu bölgelerin farklı koşullara ve farklı okul dışı öğrenme alanlarına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. TÜİK (2021) Türkiye nüfusunun %50,1'ini erkeklerin, %49,9'unu ise kadınların oluşturduğunu rapor etmiştir. Hem nüfusta hem de farklı iş kollarında erkek-kadınlar sayıca benzer oranlarda yer almaktadırlar. Ayrıca benzer olgulara erkek ve kadınların aynı açıdan bakabileceği gibi farklı fikirler oluşturabileceğini de göz önüne alarak araştırmacı cinsiyeti de bir ölçüt olarak örneklem seçimine dâhil etmiştir. Son olarak araştırmanın etik boyutlarını göz önünde bulundurarak katılımcıların gönüllülüğü de bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılım gönüllü olduğu için ulaşılan örneklem içerisinde Marmara ve İç Anadolu Bölgelerinden katılan öğretmen sayısı diğer bölgelerden katılım gösteren öğretmen sayısından daha fazladır. Ayrıca Doğu

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

Anadolu Bölgesinden araştırmaya katılan bir erkek öğretmenin araştırmadan çekilmesi nedeniyle araştırmada bu bölgeden öğretmen yer almamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler etik ilkelere uygunluk gereğince takma isimler kullanılarak kodlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

	<i>Cinsiyet</i>	<i>Mezuniyet</i>	<i>Mesleki Deneyim</i>	<i>Görev Yeri</i>	<i>Coğrafi Bölge</i>	<i>ODÖ ile ilgili ders veya eğitim alma durumu</i>
<i>Ahu</i>	Kadın	Lisans	8	İl	İç Anadolu	Hayır
<i>Ali</i>	Erkek	Lisans	9	Köy	İç Anadolu	Hayır
<i>Han</i>	Erkek	Lisans	8	İl	Akdeniz	Hayır
<i>Efe</i>	Erkek	Lisans	8	İlçe	Karadeniz	Hayır
<i>Seda</i>	Kadın	Lisans	11	Köy	Güneydoğu Anadolu	Hayır
<i>Enes</i>	Erkek	Lisans	16	İl	Ege	Evet
<i>Bade</i>	Kadın	Lisans	16	İlçe	Marmara	Hayır
<i>Azra</i>	Kadın	Lisans	13	İlçe	Marmara	Hayır
<i>Şule</i>	Kadın	Yüksek Lisans	13	İl	Marmara	Hayır

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla okul dışı öğrenme alanında uzman altı öğretim üyesinin ve bir öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Görüş bildiren 4 öğretim üyesi (1 Prof. Dr. ve 3. Doç. Dr.) ve bir öğretmen (Dr.) birden fazla alt problemi hedefleyen maddeler olduğunu, bazı maddelerin alt problemlerle uyumsuz olduğunu ve pandemi sürecinin ön plana çıkardığı teknoloji kullanımına ilişkin bir maddenin de formda yer alması gerektiğini önermişlerdir. Uzmanlar tarafından gündeme getirilen öneriler doğrultusunda görüşme formu alt problemlerle uyumlu olacak biçimde düzenlenmiştir. Glesne (2020) veri toplama aracının güvenilirliğinin sağlanması için hazırlanan soruların değişime açık olmasını, işbirliği yapılan meslektaşlardan veri toplama aracına ilişkin dönüt alınmasını ve pilot çalışma gerçekleştirilmesini önermektedir. Bu araştırmada uzmanlar tarafından yapılan geri bildirimler ve bu geri bildirimler doğrultusunda gerçekleştirilen değişikliklerle sayılan güvenilirlik adımları sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla beraber ulaşılabilir örneklemin sınırlı olması nedeniyle araştırmada pilot çalışma gerçekleştirilmemiştir. Aşağıda yer alan Tablo 2’de araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan maddeler sunulmuştur:

Tablo 2.

*Görüşme Soruları*

<i>Soru no</i>	<i>Soru</i>
1	Okul dışı öğrenme kavramını tanımlayınız.
2	Okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?
3	Bugüne kadar hangi okul dışı ortamlarından nasıl yararlandınız?
4	Dersinizin kapsamında ne sıklıkla okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıyorsunuz?
5	Yararlandığınız okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme nedeniniz nedir?
6	Okul dışı öğrenme etkinlikleri öncesinde hazırlık yaptınız mı?
7	Okul dışı öğrenme etkinlikleri sırasında ve/veya sonrasında dersin kazanımlarına yönelik değerlendirme yaptınız mı?
8	Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim faaliyetlerinde kullanımının avantajları nelerdir?
9	Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim faaliyetlerinde kullanımının dezavantajları nelerdir?
10	Okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
11	Okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığımız güçlükleri aşmak için hangi yollara başvurdunuz?
12	Okul dışı öğrenme fen dersinde hangi konuların öğretiminde etkili bir biçimde kullanılabilir?
13	Okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim gerçekleştirebilmek için bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?
14	Teknolojinin okul dışı öğrenme etkinliklerinde faydalı olabileceğini düşünüyor musunuz?

### **İşlem**

Araştırmacı tarafından son hâline getirilen görüşme formu kullanılarak daha önce bahsedilen üç ölçütü karşılayan katılımcı öğretmenler ile görüşmeler COVID-19 pandemi koşulları nedeniyle bir online platform üzerinden önceden belirlenen bir saatte sesli ve görüntülü olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başlangıcında öğretmenlere araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş, görüşmenin sesli kayıt altına alındığı ve araştırmaya katılımın gönüllülük esaslı olduğu belirtilerek istenilen zamanda araştırmadan çekilebileceği garantisi verilmiştir. Gönüllü katılım gösteren öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Verilerin analizleri ses kayıtları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç verileri açıklayabilen kavramları ve ilişkileri okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Veriler analiz edilirken öğretmenlerin yanıtları kodlanmıştır. Araştırmada konu edilen alt problemin doğasına göre bazı problemler için yanıtlar benzer kodlar kategoriler altında toplanmış, bazı alt problemler için ise öğretmen yanıtları frekans ve yüzde tablosu olarak sunulmuştur. Veriler araştırmacı ile birlikte fen eğitimi alanında uzman olan bir kişi tarafından da analiz edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen tutarlılık formülü kullanılarak iki araştırmacı yanıtlarına ilişkin güvenilirlik .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değer veri analizinde kodlama güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte analizler sonucunda farklılıklar olduğu belirlenen kodlar iki araştırmacı tarafından birlikte yeniden incelenerek fikir birliği sağlanıncaya kadar tartışılmıştır. Böylece kodlayıcılar arasında tam tutarlılık sağlanmıştır. Verilerin iki uzman tarafından analizinden sonra elde edilen kodlar ve kategoriler tablolaştırılarak veya grafik hâline getirilerek okuyucuya sunulmuştur. Bununla beraber veri analizinden elde edilen

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

bulgular, öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak ve alıntılarının sonuna öğretmenlere atanan takma isimler eklenerek sunulmuştur.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Bu çalışmanın yürütülmesi için İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Başkanlığı Etik Kurulu'na yapılan başvuruda Kurulun 11/01/2021 tarih ve 5862 sayılı toplantısında aldığı 2020-258 sayılı Etik Kurul Onayı doğrultusunda bu araştırmanın etik açıdan uygun olduğu karara bağlanmıştır.

### **BULGULAR**

Bu bölümde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ve bu ortamlarda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları başlıklar ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

### **Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Kavramına İlişkin Görüşleri**

Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme kavramına yönelik algılarını açığa çıkarmak amacıyla kendilerinden okul dışı öğrenme kavramını tanımlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme kavramına ilişkin görüşleri aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

*Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Kavramına İlişkin Görüşleri*

<i>Kategori</i>	<i>Görüş</i>
Fiziksel mekâna bağımlı olma	Okul hariç herhangi bir yerde eğitim – öğretimin gerçekleştirilmesi
	Okulun dışında yer alan ortamlarda gerçekleştirilen öğrenme
	Okul sınırları içinde gerçekleşmeyen öğrenme faaliyetleri
	Okul dışında öğrenmenin gerçekleştirilmesi
Plana ve uygulamaya dayalı olma	Okul sınırlarının aşıldığı, öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin keşfedildiği, okul dışındaki ortamlarda gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri
	Okulda öğrenilen bilginin okul dışında herhangi bir yerde uygulamaya geçirilmesi
	Eğitim – öğretim faaliyetlerinin okul dışında planlı bir şekilde yürütülmesi
Tanım yok	Etkinliklerle ve gezilerle yapılan öğrenme
	-

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bölümünün okul dışı öğrenme kavramını tanımlayabildiği görülmektedir. Buna karşın bir öğretmen okul dışı öğrenme kavramını tanımlayamamıştır. Kavramı tanımlayan öğretmenlerin yanıtları okul dışı öğrenmenin bir fiziksel mekân olarak tanımlanması ile plan-program dâhilinde gerçekleştirilen uygulamaya ve etkinliklere dayalı öğrenme tanımı olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Okul dışı öğrenme ortamlarını fiziksel mekâna bağımlı olarak tanımlayan öğretmenler okul sınırları dışında gerçekleşen her türlü öğrenme faaliyetini okul dışı öğrenme olarak tanımlamışlardır. Seda öğretmen bu faaliyetlerle öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin keşfedildiğini dile getirmiştir. Okul dışı öğrenmenin plana ve uygulamaya dayalı olduğu ifade eden Enes öğretmen bu faaliyetlerin okulun fiziki sınırlarının dışında ve planlı bir biçimde yapıldığına dikkat çekerken, Ahu öğretmen

bu ortamların okul eğitiminin tamamlayıcısı olduğunu ima ederek okulda öğrenilen bilgilerin uygulamaya geçirildiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca Şule öğretmen bu faaliyetlerin aktiviteler içerdiğini ve geziler biçiminde gerçekleştirildiğini vurgulamıştır.

### Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin “Okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin analiz bulguları sunulmuştur:

Tablo 4.

*Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri*

<i>Kategori</i>	<i>Görüş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kurumsal ortamlar	Müzeler	8	17,39
	Bilim merkezleri	6	13,04
	Fabrikalar	2	4,34
	Hayvanat bahçeleri	2	4,34
	Planetaryum	2	4,34
	Enerji santralleri	1	2,17
	Milli parklar	1	2,17
	Sanat galerileri	1	2,17
	Kütüphaneler	1	2,17
	Üniversiteler	1	2,17
	Botanik bahçeleri	1	2,17
Su arıtma tesisleri	1	2,17	
Kurumsal olmayan ortamlar	Doğa-Orman	6	13,04
	Bahçe	3	6,53
	Park	2	4,34
	Tarihi eserler	2	4,34
	Her yer	2	4,34
	Sokak	1	2,17
	Mahalle	1	2,17
Sanal ortamlar	İnternet	2	4,34
Toplam		46	100

Tablo 4 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kurumsal ortamlar, kurumsal olmayan ortamlar ve sanal ortamlar olmak üzere 3 kategori altında ifade ettikleri görülmektedir. Kurumsal ortamlar içerisinde sekiz öğretmen ile en çok müzeler sayılırken, müzeleri altı öğretmenin gündeme getirdiği bilim merkezleri takip etmiştir. Bunun yanında fabrikalar, hayvanat bahçeleri ve planetaryumları örnek veren öğretmen sayısı ikidir. Kurumsal olmayan ortamlar içerisinde ise altı öğretmen doğa ve ormanı, üç öğretmen bahçeyi ve iki öğretmen sırasıyla tarihi eserler ve her yeri örnek vermiştir. Son kategori olan sanal ortamlarda ise iki öğretmen COVID-19 pandemisinin eğitime yansımaları olduğunu ifade ederek interneti okul dışı öğrenme ortamları arasında saymıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeler göz önüne alındığında, İç Anadolu bölgesinde bir enerji santrali yakınında görev yapan Ahu öğretmen, okul dışı öğrenme ortamlarına örnek olarak enerji santralini vermiştir. Karadeniz bölgesinde görev yapan Efe öğretmen, Trabzon ilinde bulunan bir bilim merkezine ziyaret düzenlemek istediğini

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

ve bu nedenle bilim merkezini örnek verdiğini ifade etmiştir. Yine Efe öğretmen, görev yaptığı ilçenin yakınlarında bir millî park olması nedeniyle millî parkları örnek vermiştir. Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan Seda öğretmen, görev yerine yakınlığı nedeniyle öğrencilerini geçmişte yararlandırma fırsatı bulduğu için sanat galerilerini, kütüphaneleri ve üniversiteyi örnek vermiştir. Marmara bölgesinde görev yapan Azra öğretmen, görev yaptığı ilçede yer alan bir botanik bahçesini ve atık su arıtma tesisini okul dışı öğrenme ortamları arasında saymıştır.

Aşağıda öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını örnekleyen görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ahu: *Her yer! Sokak, mahalle, park, bahçe, bilim müzeleri...*

Şule: *Okul dışı öğrenme denince aklıma hayvanat bahçesi, orman ve müzeler geliyor.*

Enes: *Mesela hemen yan tarafımdaki bahçe benim için bir okul dışı öğrenme ortamı olabilir. Bilim merkezi olabilir. Müzeler olur. Bölgede varsa fabrikalar, doğal alanlar, duruma göre her yer olabilir yani.*

Han: *Bir bahçe olabilir, bir müze olabilir, bir park olabilir, ben geçen spora gittim, spor salonu olabilir.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarından Yararlanma Biçimleri**

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin “Bugüne kadar hangi okul dışı öğrenme ortamlarından nasıl yararlandınız?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin analiz bulguları sunulmuştur:

Tablo 5.

#### *Öğretmenlerin Okul Dışında Yararlandıkları Öğrenme Ortamları ve Yararlanma Biçimleri*

<i>Öğretmen</i>	<i>Yararlanılan ortam</i>	<i>Yararlanma biçimi</i>
Ahu	Park ve bahçe Bilim merkezi Proje sergisi	Canlı inceleme Gezi Katılım ve gezi
Ali	Bahçe	Işık konusunun öğretimi
Han	Bahçe	Halat çekme ve hava sürtünmesi konularının öğretimi
Efe	Okul çevresi Doğa	Kayaç inceleme Biyçeşitlilik öğretimi
Seda	Şehir gezisi Bahçe	Gözlem Işık ve canlılar konusunun öğretimi
Enes	Kent ormanı Köy okulları Bilim merkezleri	Konu öğretimi Gökyüzü gözlemi ve mikroskopik inceleme Gezi
Bade	Bilim merkezi	Gezi
Azra	Bilim merkezi Müze Atık su arıtma tesisi	Gezi Gezi Gezi
Şule	Hayvanat bahçesi Müze Bilim merkezi	Gezi Gezi Gezi

Tablo 5 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları olarak çoğunlukla bilim merkezlerinden, okul çevresinden, bahçelerden ve ormanlardan yararlandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu ortamlardan öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasının yanı sıra gezi amacıyla da yararlanmışlardır. Öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi bölgeler göz önüne alındığında, Karadeniz bölgesinde görev yapan Ege öğretmenin biyoçeşitlilik öğretimini doğada gerçekleştirdiği, Ege bölgesinde görev yapan Enes öğretmenin Kent ormanından yararlandığı, Marmara bölgesinde görev yapan Bade, Azra ve Şule öğretmenlerin bilim merkezinden yararlandıkları görülmektedir. Bunun yanında Akdeniz bölgesinde görev yapan Han öğretmenin ile İç Anadolu bölgesinde görev yapan Ali öğretmenin okul dışı öğrenme ortamı olarak buldukları coğrafi bölgenin imkânlarından yararlanmadıkları dikkat çekmiştir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin yararlandıkları okul dışı öğrenme ortamları ve bu ortamlardan nasıl yararlandıklarına ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ahu: *Parka, bahçeye götürüp orada canlıları incelettim mesela en basitinden. Bilim merkezine gittik sonra meydana bir proje sergimiz oldu, orada diğer projeleri de öğrenciler tanıdılar gördüler.*

Efe: *Geçmişte kayaçların yapısı konusunda dışarıya çıkıp dersi dışarıda işliyordum. Çünkü kayalık bir bölge burası aynı zamanda. Kayaçların renkleri ve içindeki minerallerle ilişkisini anlattığımız çevre gezileri yaptık.*

Bade: *Bilim merkezine gittik. Ben de gözlemciydim çocukların yanında. Herhangi bir açıklama da yapmadım. Çocuklar orada rehberin anlatımı ile yapılan deneyler ve çalışmalar hakkında bilgi sahibi oldular.*

Azra: *Kocaeli Bilim Merkezi'ne götürdüm çocukları. Koç Müzesi'ne götürdüm. Atık su arıtma tesisine götürdüm. Açıkçası ben İmam-Hatip Ortaokulunda çalıştığım için izinler önceden alınmıştı, Valilik izni vardı zaten. Belediye zaten otobüs göndermişti. Ben de 20 öğrenci seçtim. Ücret falan da toplamadık çocuklardan. Tamamen ücretsiz. Orada rehber bir hoca vardı, onun eşliğinde birçok alanı gezdi öğrencilerimiz.*

### Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Kullanma Sıklıkları

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin “Dersinizin kapsamında ne sıklıkla okul dışı öğrenme ortamlarını kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin analiz bulguları sunulmuştur:

Tablo 6.

#### Öğretmenlerin Okul Dışında Yararlanma Sıklıkları

Öğretmen	Sıklık	Frekans	Koşul
Ahu	Yüksek	Mümkün olduğunca çok	Hava şartlarına bağlı
Ali		Yılda 2-3 kez	Kazanıma bağlı
Enes		Yılda 3-4 kez	Hava koşullarına ve okulun son haftası olmasına bağlı
Azra	Orta	Yılda 2 kez	Koşul yok
Şule		Yılda 2 kez	Koşul yok
Han		Nadiren	Kazanıma bağlı
Efe	Düşük	Nadiren	Bürokrasinin çıkardığı engellere bağlı
Seda		Bazen	Kazanıma bağlı
Bade		Nadiren	Koşul yok



Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

Tablo 6 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından çok sık yararlanmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı coğrafi bölgenin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma sıklığında bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarını kullanmalarının çeşitli koşullara bağlı olduğunu dile getirmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanmalarının havaların uygun olması, okul dışı öğrenme ortamının kazanımlarla ilişkili olması veya bürokratik engellere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanma sıklıkları ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Ali: *Müfredata bağlı, çok sık değil, dönemde bir veya iki belki. Bazı konuları okul dışında işlemek gerekiyor, mesela canlılar konusu.*

Şule: *Yılda ortalama iki kez diyebilirim. Yani en fazla ikidir, ders kapsamında.*

Ahu: *Ben sınıf ortamında durmayı çok istemiyorum. O yüzden de baharda, yazda yani havanın sıcak olduğu hemen hemen her zamanda okulun dışında bir etkinlik planlıyorum.*

### Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yararlandıkları Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Tercih Etme Gereçekleri

Fen bilimleri öğretmenlerine dersleri kapsamında yararlandıkları okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme sebeplerini açığa çıkarmak amacıyla “Yararlandığınız okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme nedeniniz nedir?” sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlara ilişkin analiz bulguları aşağıda sunulmuştur:

Tablo 7.

#### Öğretmenlerin Yararlandıkları Okul Dışı Öğrenme Ortamlarını Tercih Gereçekleri

Temalar	Kodlar	f	%
Öğrenmeye ilişkin	Kazanımlara uygunluk	4	20
	Somutlaştırma	2	10
	İçeriği zenginleştirme	1	5
	Kalıcılık	1	5
	İçselleştirme	1	5
	Yakınlık	3	15
	Bürokrasiden kaçınma	2	10
Öğrenme dışı	Kullanışlılık	1	5
	Ekonomiklik	1	5
	Sosyalleşme	1	5
	Görgü	1	5
	İlgi çekici	1	5
	Öğretmen tercihi	1	5

Tablo 7 incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin yararlandıkları okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin “öğrenmeye ilişkin” ve “öğrenme dışı” olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Yararlandıkları okul dışı öğrenme ortamını öğrenme ile ilişkilendiren öğretmenlerin yanıtları *kazanımlara uygunluk*, *somutlaştırma*, *kalıcılık*, *içselleştirme* ve *içeriği zenginleştirme* kodları ile ifade edilmiştir. Öğrenme dışı kavramlarla ilişki kuran öğretmenler *çogunlukla yakınlık* ve *bürokrasiden kaçınma* kodları ile ifade edilen yanıtlar

vermişlerdir. Aşağıda yararlandıkları okul dışı öğrenme ortamlarını tercih etme nedenleri paylaşılan öğretmenlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Seda: *Öğrenmeyi zenginleştirmek adına, farklı bir ortam kullanmak amacıyla tercih ettik.*

Şule: *Bilim merkezini tercih ettik çünkü fen kazanımları ile ilişkili. Onun dışında müze ve tarihi yerleri tercih etme sebebimiz çocukların görmesi açısından. Yaşadığı mahalleden çıkmayan çocuklar var. Çocukların gezip görmesi, yaşadığı şehri tanınması ve sosyalleşmeleri için bu yerleri tercih ediyoruz.*

Efe: *İlk sebep mali sebepler. Ayrıca yakın ve kullanışlı olanları tercih ediyoruz. 20 km yakınımda millî park var ama oraya gitmek için araç ayarlamamız gerekiyor. Okulun ve öğrencilerin bunu karşılayacak bütçesi yok.*

Han: *Köy okulunda en yakın olan yer olduğu için tercih ettim. Saydığım farklı yerlere gidemeyiz çünkü ilçeden izin isteyeceksin. Onda bile bir şeyleri göze almanız lazım. Bürokratik işlemler yoruyor hâliyle.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Öğretime Yönelik Hazırlık Yapma Durumları**

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarına yönelik hazırlıkları incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlere sorulan “Okul dışı öğrenme etkinlikleri öncesinde hazırlık yaptınız mı?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda bu soruya verilen yanıtlara ilişkin bulgular tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 8.

#### *Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarındaki Öğretimlerine İlişkin Hazırlık Yapma Durumları*

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Hazırlık var	Evrak hazırlığı	2	14,25
	Çevrimiçi ortamda araştırma	2	14,25
	Gözlem formları	1	7,15
	Öğretim planlama	1	7,15
	Fizibilite çalışması	1	7,15
	Ön bilgilendirme	1	7,15
	Araştırma sorusu hazırlama	1	7,15
	Öğrencileri belirleme	1	7,15
Hazırlık yok	Zihin planlaması	1	7,15
	Anlık kararlar	1	7,15
	Sadece izinler	1	7,15
	Gereksiz	1	7,15

Tablo 8’e göre öğretmenlerin büyük bir bölümü okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinden önce hazırlık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan hazırlıklar ağırlıklı bürokratik işlemler için evrak hazırlığı ve ziyaret edilecek yerle ilgili çevrimiçi ortamda araştırma yapmak şeklindedir. Bununla beraber okul dışı öğrenme ortamı ile ilgili fizibilite çalışması yapan, gözlem formları hazırlayan ve hazırbulunuşluğu sağlamak için araştırma soruları hazırlayan öğretmenler de bulunmaktadır. Öte yandan okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğretimden önce hazırlık

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

yapmadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bahsi geçen öğretmenler hazırlığın gereksiz olduğunu, planlamayı zihinlerinde yaptıklarını, anlık kararlar alarak öğretim gerçekleştirdiklerini ve sadece izinler için evrak işleri ile ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin okul dışı ortamlara hazırlık yapma durumlarına yönelik doğrudan ifadeleri alıntılanmıştır:

Bade: *Sitesine girip neler var, çocuklara neler gösterilecek, neler anlatılacak şöyle bir göz gezdirmiştik ki, benim bir eksikliğim varsa orada zorlanmayayım diye.*

Ali: *Evet, yaptım. Oraya gittiklerinde neyi görebileceklerini, nerede neyi not almaları gerektiğini öncesinde bir örnek olay şeklinde kafamdan geçirip kendi akışıma göre düzenliyorum.*

Efe: *Hazırlık yapmadım. Hazırlık yapmama pek gerek yok çünkü okulun çevresi bu açıdan çok zengin. Dışarı çıktığımda her türlü canlıyı gösterebiliyorum zaten.*

Sema: *Hayır ama derse girmeden önce kafamda planlıyorum. Ne yapacağımı biliyorum. Biliyorsunuz 10 yıldan sonra baya şeyler yerine oturduğu için anlık karar verebiliyorum.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Yaptıkları Uygulamaların Ardından Değerlendirme Yapma Durumları**

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının ardından değerlendirme yapma durumları ve değerlendirme için kullandıkları yollar incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere “Okul dışı öğrenme etkinlikleri sırasında ve/veya sonrasında dersin kazanımlarına yönelik değerlendirme yaptınız mı? Bunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda yanıtlara yönelik analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 9.

#### *Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarındaki Değerlendirmeleri*

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Değerlendirme var	Soru – cevap	7	70
	Çalışma yaprağı	1	10
	Çevrimiçi değerlendirme	1	10
Değerlendirme yok	Bilgi eksikliği	1	10

Tablo 9 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının ardından değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan değerlendirmelerin de çoğunluğunu soru-cevap şeklinde sözlü değerlendirmeler oluşturmaktadır. Diğer yandan bir öğretmen değerlendirme yapması gerektiğini bilmediği için bir değerlendirme yapmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin ifadelerini içeren doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Han: *Sonrasında soru – cevaplarla değerlendirme yapıyoruz.*

Şule: *Değerlendirme derken, yazılı bir değerlendirme değil de sözlü değerlendirme şeklinde yapıyorum. Yani ne öğrendik, neler gördük. Soru – cevap şeklinde.*

Bade: *Hayır yapmadım. Planlı bir değerlendirme yapmadım. Yapmam gerektiğini bilmiyordum. Orası okul dışı öğrenme ortamından ziyade benim*

*için çocukları götüreceğimiz, çocukların fene ilgisini çekmeye çalışacağımız bir yerdi.*

*Efe: Değerlendirme yapıyorum. Doğa eğitiminde önceden hazırladığım çalışma yaprakları ile eğitim esnasında değerlendirme yapmışım. Astronomi gözleminde sonrasında gerçekleştirdim. Son yıllarda da artık çevrimiçi formları kullanıyorum. Herkes için rahat oluyor.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Avantajlarına İlişkin Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim faaliyetlerinde kullanımının avantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 10.

#### **Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Avantajlarına İlişkin Görüşleri**

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenmeye dönük	Kalıcı öğrenme	6	13,33
	Birebir etkileşimle öğrenme	6	13,33
	Yaşayarak öğrenme	2	4,44
	Aktif öğrenme	1	2,22
	Örtük öğrenme	1	2,22
Ortama dönük	Eğlenceli	4	8,88
	Rutin dışı	3	6,66
	İlgi çekici	3	6,66
	Somutlaştırma	3	6,66
	Rehber varlığı	2	4,44
	Doğal	1	2,22
	Yaşamla ilişkili	1	2,22
	Verimli	1	2,22
	Seviyeye uygun	1	2,22
	Duyulara hitap	1	2,22
Öğrenciye dönük	Motivasyon	3	6,66
	Başarı	2	4,44
	Hayal gücü	1	2,22
	Merak	1	2,22
	Araştırma becerisi	1	2,22
Görgü	1	2,22	

Tablo 10’a göre okul dışı öğrenme ortamlarının avantajlarına yönelik öğretmen görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenler bu ortamların öğrenmeye, ortama ve öğrenciye dönük avantajları olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda her bir temaya ilişkin öğretmen görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiştir:

*Azra: Benim dersimle ilişkili olduğu için fen dersine karşı ilgileri, motivasyonları artıyor. Mesela gittiğimiz sergiden sonra oradakilerle ilgili çocuklar baya araştırma yapmışlardı. Bir kere araştırmaya başlıyor çocuk, araştırma becerisi gelişiyor.*

*Efe: Avantajları çok fazla. Özellikle bilim merkezlerinde aklınıza gelebilecek çoğu etkinlik ve deney var. Aynı zamanda bunlar çok eğlenceli bir biçimde anlatılmış ve gösterilmiş. Orada bu konunun uzmanı olan kişiler hem ayrıntılı bilgi verebiliyor hem de seviyeye uygun verebiliyor. Ayrıca öğrencilerde bu*

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

*ortamlar daha kalıcı oluyor. Derste sen sadece anlatmış oluyorsun ama orada anlatılıp birebir yaşayınca çocuk için daha kalıcı oluyor.*

*Ali: Avantajı şöyle var, çocuk bir kere dışarıda. Kendini rahat hissediyor. Ayrıca anlatılan şeylerle birebir muhatap oluyor. O yüzden kalıcılığı fazla, onu gördük.*

*Enes: Bir kere birebir yaşama şansımız, birebir görme şansımız var. Yakınında uzmanlardan, rehberlerden bilgi alma şansımız var. Soyut konularda somutlaştırma açısından avantaj sağlayabilir. Bilim merkezlerinde genelde bu daha etkili oluyor. Bunların yanında ben motivasyon kısmının çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çok az sayıda kişiden ben gitmek istemiyorum, ben yapmak istemiyorum cümlesini duyarsınız. Diğerlerinin çok heyecanlı olduklarını görürsünüz.*

*Bade: Okul dışı bir ortamda oldukları için çocuklar keyif alıyorlar ve hoşlarına gidiyor. Diğer yandan dikkatini çekiyor çocukların, ilgisini çekiyor, farklı bir ortam. Uygulamalı olarak görebildiği bir şey var. Bizim dersimiz açısından soyut olanı canlandıramadıkları için ne kadar anlatsak da çocuğun görmesi lazım.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri**

Fen bilimleri öğretmenlerine yöneltilen “Okul dışı öğrenme ortamlarının eğitim faaliyetlerinde kullanılmasının dezavantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 11.

#### **Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri**

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğretmenle ilişkili	Zaman alıcı	2	10
	Öğrenci kontrolünde zorluk	2	10
	Aşırı emek	1	5
	Sorumluluk yükü	1	5
	Yıpratıcı	1	5
Öğrenciyle ilişkili	İlgi alanı ile uyumsuzluk	1	5
	Fırsat eşitsizliği	1	5
Ortamla ilişkili	Maddiyata bağımlı	2	10
	İçerik farklılığı	1	5
Fiziki	Güvenlik problemleri	2	10
	Okulun konumuna bağımlılık	2	10
	Hava şartlarına bağımlılık	1	5
	Ulaşım	1	5
Bürokratik	İzin engelleri	2	10

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının dezavantajına ilişkin görüşlerinin beş tema altında toplanmış olduğu görülmektedir. Fen bilimleri öğretmenleri bu dezavantajları öğretmenle, öğrenciyle, ortamla, fiziksel şartlarla ve bürokratik işlemlerde yaşanan zorluklarla ilişkilendirmişlerdir. Aşağıda bu ortamların dezavantajlarına ilişkin öğretmen görüşlerini örnekleyen alıntılar sunulmuştur:

*Han: Zaman açısından olabilir. Kazanımların zamanını konusuna göre belirlemek gerekiyor. Şehrin veya senin bulunduğun yerin konumu önemli.*

*İmkânlar önemli. Özel okullar ile devlet okulları aynı şekilde yapamayabilir bunu. Ayrıca sonuçta altı üstü bir iki kazanım öğreteceksin ama senin orada bütün günün gidecek. Zaman büyük bir kayıp olabilir*

*Azra: . Eğer uzak bir yer ise kaza gibi o tarz problemler karşımıza çıkabilir. Onun dışında her öğrenciye yetişemiyorsunuz. 20 kişi, 30 kişi. Diğer öğrenciler kırılabilir. Sonuçta bütün öğrencileri götürüyorsunuz, belirli öğrencileri seçiyorsunuz.*

*Bade: Çok ciddi bir zaman gerektiriyor. Öğretmen için çok ciddi planlama ve efor gerektiriyor. Sorumluluğun büyük kısmı öğretmenin üzerinde oluyor. Veli yönü var, idareci yönü var, ilçe yönü var. Bunlarla boğuşmak öğretmeni yıpratıyor. Öğrenci açısından bakarsak, öğrenci sınava hazırlanıyorsa belki bir değişiklik sağlayabilir çocuğa ama bir zaman kaybına neden olabilir. Her yere de gidemiyorsun. Bu ekonomiye de dayanıyor. Burada ekonomi de bir dezavantaj.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Sorunlarla Karşılaşma Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar**

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında sorunlarla karşılaşma durumları ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere “Okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda yanıtlara yönelik analiz sonuçlarına ilişkin bulgular tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 12.

#### **Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Sorunlarla Karşılaşma Durumları**

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sorunla karşılaşıldı	Güvenlik	3	18,75
	Sağlık	2	12,50
	Lojistik	2	12,50
	Fiziki	1	6,25
	Bürokratik	1	6,25
	İdari	1	6,25
	İletişim	1	6,25
	Planlama/Organizasyon	1	6,25
	Öğrenci koordinasyonu	1	6,25
	Ön hazırlık	1	6,25
Sorunla karşılaşılmadı	Planlama	1	6,25
	Bilgilendirme	1	6,25

Tablo 12 incelendiğinde, fikir beyan eden fen bilimleri öğretmenlerinin büyük kısmı okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim faaliyetleri yürüttükleri esnada çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemler öğrencilerin güvenliği ve sağlığı, ulaşım ve zamanlamayı kapsayan lojistik, izin ve evrak işlemlerini kapsayan bürokratik problemler olabilmektedir. Diğer yandan yeterli bilgilendirme yaparak planlı bir biçimde etkinliği düzenleyen ve ön hazırlık yaptığını ifade eden öğretmenlerin ise bu ortamlarda bir sorun yaşamadıklarını beyan ettikleri görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin bu görüşlerini örnekleyen doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

Efe: *Karşı tarafın benim geleceğimden haberi olmadığında, organizasyon iyi yapılmadığında bu bizim için sıkıntı oluyor. Yani gittiğinizde aynı anda başka gruplar var. Bu da problem.*

Ahu: *Ben herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Çünkü benim çocuklar o derste ne yapmaları gerektiğini, orada nasıl davranmaları gerektiğini çok iyi bir şekilde biliyorlardı. Bunları öğretmek biraz zaman alsa da. Taşımacılık da dahi herhangi bir sorunum olmadı. İdarem de çok yardımcı oluyordu. Diğer arkadaşların karşılaştığı sorunları söyleyecek olursam öğrenciler onları çok dinlemedikleri için biraz kontrolü kaybediyorlardı.*

Azra: *Çocukları aynı anda koordine etmek, dağılmalarını önlemek. Bunlar bende sıkıntı oldu. Ya da kaygı oldu. Birinin başına bir şey gelir, hani emanet psikolojisi. O konularda biraz sıkıntı yaşadım.*

Efe: *Benim götürdüğüm çevre gezisi olduğu için ben pek bir sorun yaşamadım. Genelde idare ile problem yaşıyor. Bu öğretmen dersten kaçmak için diğer öğretmen gerçekten ders için götürüyor düşüncesinde oldukları için idare ile problem oluyor.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Karşılaşılan Güçlükleri Aşmaya Yönelik Önerileri**

Katılımcı öğretmenlere sorulan “Okul dışı öğrenme ortamlarında karşılaştığımız güçlükleri aşmak için hangi yollara başvurduunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 13.

#### ***Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarındaki Güçlükleri Aşmaya İlişkin Görüşleri***

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenciyle ilişkili öneriler	İletişim	1	6,66
	İlgi	1	6,66
	Seçim kriterleri	1	6,66
	Amaç hakkında bilgi	1	6,66
	Grup sayısı	1	6,66
Öğretmenle ilişkili öneriler	İstek	1	6,66
	Planlama	1	6,66
	Risk farkındalığı	1	6,66
	Çaba	1	6,66
Okul idaresiyle ilişkili öneriler	Ders programında düzenleme	1	6,66
	Ziyaret sayısında artış	1	6,66
Ortamla ilişkili öneriler	Ulaşım	1	6,66
	Güvenlik tedbirleri	1	6,66
Velilerle ilişkili öneriler	Bürokrasi	1	6,66
	Bakış açısının değiştirilmesi	1	6,66

Tablo 13 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen eğitimde karşılaşılan güçlükleri aşmak için çeşitli öneriler gündeme getirildiği görülmektedir. Bu öneriler, öğrencilerle, öğretmenlerle, okul idaresiyle, okul dışı öğrenme ortamıyla ve velilerle ilişkili olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Aşağıda öğretmenlerin bahsi geçen güçlükleri aşmak amacıyla öneri olarak sunduğu görüşler doğrudan alıntılarla sunulmuştur:

Ahu: Bence öğrenci ile iletişim daha güçlü hâle getirilmeli. Bir de öğrencinin ilgisi çekilmeli. Yani oraya niye gidiyoruz, ne yapıyoruz, ben bir şeyler öğreneceğim ama bunu neden öğreneceğim kısmını öğrenciye çok iyi bir şekilde sorgulatmalı ki güçlükler yaşamasın.

Azra: Öğrenci seçiminde öğrenciyi motive etmek bir kriter olarak kullanılabilir. Derse katılım, sınav notu gibi ölçütler belirlenerek öğrenci ilgisi artırılabilir. Ulaşımında emniyet kemeri ya da ayakta yolcu götürmeme gibi tedbirler alınabilir. Daha fazla öğrenciye ulaşabilmek için planlama bir gün değil de üç gün şeklinde yapılabilir.

Han: Zaman sorunu var. Bir etkinlik düzenlendiğinde bir gün gidiyor. Ancak okulda o sürede biz başka dersleri de kazandırmaya çalışıyoruz. Çelişkiye burada düşüyorum. Ders programında buna yönelik bir düzenleme yapılabilir. Böylece bu sorun aşılabılır.

Bade: Bir kere ülkenin eğitime bakış açısı yaralı olduğu için aile ile konuşulabilir, bunun gerekli olduğuna ikna edilebilir. Ama orada risk ve sorumluluk tamamen öğretmene kalıyor. Her şey olabilir. Tamamen çocuğun biyolojisinden kaynaklanan bir durum bile olsa bu öğretmene patlar. Öğretmenin iyi niyetiyle belki sorunlar aşılabılır. Veliyi ikna etmeye çalışarak, ilçe ayağıydı, okul ayağıydı, idareyi ikna edersin. Bizim özverimizle bir şey yapılabilir ama öğretmeni yıpratır, çok yorar.

### Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Öğretimde Etkili Olduğu Konulara İlişkin Görüşleri

Fen bilimleri öğretmenlerine yöneltilen “Okul dışı öğrenme ortamları fen bilimleri dersinde hangi konuların öğretiminde etkili bir biçimde kullanılabilir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 14.

#### Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Etkili Olduğu Konulara İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f	%
Canlılar ve Yaşam	Enerji Dönüşümleri ve Çevre	6	19,35
	Canlılar Dünyası	5	16,12
	Vücudumuzdaki Sistemler	2	6,45
Madde ve Doğası	Kimyasal Tepkimeler	1	3,23
	Isı ve Sıcaklık	1	3,23
Fiziksel Olaylar	Basit Makineler	3	9,68
	Işığın Yayılması	3	9,68
	Ses ve Özellikleri	3	9,68
Dünya ve Evren	Uzay Araştırmaları	2	6,45
Diğer	Her konuda	4	12,90
	Mühendislik becerileri	1	3,23

Tablo 14 incelendiğinde, fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme alanlarından yararlanabileceği konularla ilgili ifadelerinin fen bilimleri programının önerdiği dört konu alanı ile birlikte diğer teması olmak üzere toplam beş tema altında toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu konulara ilişkin doğrudan ifadelerini içeren alıntılara aşağıda yer verilmiştir:



Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

Ahu: Yani bence her konuda ama ben hangilerine götürdüm. Canlılar ile ilgili ünitelerde bir. Enerji kaynaklarıyla iki. Isı değişimi, işte ısı – sıcaklıkta üç.

Ali: Yani birçok bilim merkezinde planetaryum tarzı yerler var. Uzay ve evren konularında muazzam güzel oluyor. Mühendislik becerileri, tasarım becerileri, bu tarz konularda da çocukların farklı şeyler görmeleri çok çok etkili oluyor. Canlılar konusunda olur.

Şule: Bir kere canlılar ile ilgili konularda orman veya hayvanat bahçesi gezisi etkili olabilir. Fizik konularını düşünürsek bilim merkezlerinde çok güzel örnekler var. Örneğin basit makinalarla çok güzel deneysel çalışmalar yapıyorlar.

Efe: Biyoloji konularında kalbin yapısı, kemiğin yapısı veya sistemlerin çalışma prensipleri. Bunun dışında fizik konularında sesin iletimi, ışığın iletimi, ışığın yansımaları. Kimya konularında eğlenceli deneyler veya eğlenceli kimyasal reaksiyonlar.

Seda: Genelde kimya ve biyoloji konularında. Fizik sayısal işlemlerle daha iç içe olduğu için daha çok kimya ve biyoloji konularında yararlanıyorum.

### Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Öğretime Yönelik Eğitim İhtiyaçları

Bu bölümde fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim gerçekleştirmeye yönelik özyeterliliklerine ilişkin görüşlerini ve buna bağlı olarak bir eğitime ihtiyaç duyma durumları ele alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlere “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim gerçekleştirebilmek için bir eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?” sorusu sorulmuş ve bu nedenini açıklamaları istenmiştir. Aşağıda öğretmen yanıtlarından elde edilen bulgulara ilişkin tablo sunulmuştur:

Tablo 15.

#### Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Öğretime İlişkin Eğitim İhtiyaçları

Temalar	Kodlar	f	%
Eğitime ihtiyaç duyuyorum	Öğretmeyi öğrenmek	4	25,00
	Yetersizlik hissiyatı	3	18,75
	Yerel ortamları öğrenmek	2	12,50
	Planlama sürecini öğrenmek	2	12,50
	Farklı ortamlarda öğretimi öğrenmek	2	12,50
	Etkili öğretim	1	6,25
Eğitime ihtiyaç duymuyorum	Eğitim varlığı	1	6,25
	Yeterlilik hissiyatı	1	6,25

Tablo 15 incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamlarında daha önce öğretim faaliyeti düzenlemiş olan öğretmenlerin büyük bölümü bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu ihtiyaçlarının okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimin nasıl yapılacağını öğrenmekten kaynaklandığını, bu ortamlarda öğretim düzenlemek için kendilerini yeterli hissetmediklerini, çalıştıkları bölgelerdeki ortamlarla birlikte farklı ortamlarda öğretimin nasıl yürütülebileceğini öğrenmekten kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber eğitime ihtiyaç duymadığını beyan eden bir öğretmen daha önce benzer bir eğitim aldığı ve öğrendiklerini uyguladığını, diğer öğretmen ise basit düzeyde öğretim gerçekleştirildiği için kendini yeterli hissettiğini dile getirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin ifadelerini gösteren doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

Bade: *Hem deneyimle hem de ucundan kıyısından bir şeylerle hallediyorsun. Ama daha iyisini yapmak adına eğitim bence yararlı olur. Tabi adam akıllı bir eğitim. Benimle aynı vasıflara sahip birinden eğitim değil. Bu işte deneyimi olan daha dolu insanlardan eğitimi almak yararlı olur. Uygulamalı olmalıdır.*

Şule: *Kendimi bazı konularda eksik görüyorum. Gittiğimiz bazı bilim merkezlerinde bazı deneyler hem benim için hem de çocuklar için üst seviye oluyor. Bir yerde tikanabiliyoruz. Basit kısmını açıklıyoruz. Kendi açımdan ben de yeterli bilgiye sahip değilim. Biz genelde bu işi rehber bırakıyoruz, biz sadece organizasyon yapmış oluyoruz. Eğitimden beklentim ise genel bir eğitim değil, gidilen öğrenme ortamına göre bir eğitim verilmesidir.*

Enes: *Şahsi olarak hani bana bir daha eğitim verin şu anda öyle bir şeyim yok. Aksine tecrübelerimi paylaşabileceğim farklı eğitimlerde görev almak istiyorum.*

Seda: *Eğitime ihtiyaç var mıdır, sanmıyorum. Biz orada üst düzey bir şey göstermiyoruz. Okulda öğrendiği şeylerin orada bir tekrarını görüyor, somutlaştırılmış hâlini görüyor. Ben bu anlamda bir eğitim almadım ama ben orada çocukları yeterince destekleyebildiğime inanıyorum.*

### **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Teknolojinin Kullanımına Yönelik Görüşleri**

Katılımcı öğretmenlere sorulan “Teknolojinin okul dışı öğrenme etkinliklerinde faydalı olabileceğini düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular aşağıda tablo olarak sunulmuştur:

Tablo 16.

#### *Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Teknolojinin Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f	%
Faydalı	Üç boyutlu yazılımlar	3	21,43
	Ses ve görüntü kayıtları	3	21,43
	Sanal gerçeklik gözlükleri	2	14,29
	Mobil uygulamalar	1	7,14
	QR kodlar	1	7,14
	Sanal rehberler	1	7,14
	Simülasyonlar	1	7,14
	Çevrimiçi formlar	1	7,14
Faydasız	Formal eğitimde etkili	1	7,14

Tablo 16’ya göre, fen bilimleri öğretmenlerinin büyük kısmı okul dışı öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımının faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte bir öğretmen teknolojinin okul dışı öğrenme ortamlarından ziyade okulda gerçekleştirilecek eğitim sürecinde daha faydalı olabileceğini belirttiği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu ortamlarda kullanılabilecek teknolojik araçları ve bu araçların kullanım amaçlarını dile getirdikleri görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

Ahu: *Çok fazla faydalı olur. En son Satürn ve Jüpiter kavuşumu için cep telefonlarına bir uygulama yüklemelerini ve gözlemlerini istemiştim.*

Efe: *Evet. Şunlar var artık. Sanal müzeler geliştirildi. Yani bir VR gözlük takıp sanal müzelerde öğrenciler gezebiliyor, hareket edebiliyor, istediği gibi her ortama sahip olabiliyor. Yani Ankara'daki bir bilim merkezini öğrenci somut olarak görmese bile VR gözlük taktığında arttırılmış gerçeklik ile bunu görebiliyor.*

Azra: *Teknolojik araç derken, oradaki çalışmalarını videoya alabilirim. Üç boyutlu canlı yayınlar olabilir. Diğer öğrencileri çekmek açısından, o şekilde videolar olabilir.*

Enes: *Ben geri bildirim alma konusunda faydalı olacağını düşünüyorum. Okul dışı öğrenme ortamını ziyaret ettikten sonra öğrencilerin değerlendirmelerini çevrimiçi ortamlarda yapabilmelerini sağlayan formları kullanmak açısından oldukça kullanışlı. Ben ayrıca teknolojinin özellikle iletişim anlamında katkı sağlayabileceğini de düşünüyorum.*

Seda: *Biliyorsunuz okullar açılmadı. Uzaktan eğitim ile devam etme durumunda kaldık. Bu süreçte öğrencilerin katılım durumlarının ne kadar az olduğunu gördük. Bu kesinlikle imkân ile alakalı bir durum. Benim çocuklarımın maalesef imkânları yeterli olmadı. Bence okul dışında değil okul içinde çok etkili. Mesela akıllı tahtalar ve internet bağlantısının okulda çok faydasını görüyoruz. Hele ki fen için.*

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın bulguları incelendiğinde; fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme kavramını, informal ve non-formal ortamlarda gerçekleştirilen öğretimle ilişkilendirdikleri ve okul dışı öğrenme ortamlarının gerçekleştirildiği lokasyonun sınırlarını çizdikleri görülmektedir. Dünya genelinde öğretim programlarında gerçekleştirilen reformlara karşın sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin başarısız olmaya devam ettiği rapor edilmektedir (Coll ve Coll, 2018). Bu nedenle araştırmacı, öğrencileri günlük yaşam deneyimleri ile ilişkilendirebilecekleri, soyut kavramları anlayabilecekleri ve kalıcı öğrenme gerçekleştirebilecekleri okul dışı öğrenme ortamları ile buluşturmanın gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu ortamlarda gerçekleştirilecek uygulamalarda yapılacak hazırlık, uygulama ve ulaşım gibi konularda birinci dereceden sorumluluk öğretmenlerdedir (Tal, 2012). Öğretmenlerin bilgi düzeyleri aynı zamanda öğrencilerin öğrenmeye ilişkin başarılarını etkileyen önemli bir faktördür (Dannwolf vd., 2020). Bu nedenle öğretmenlerin bu ortamlara yönelik algılarının, bilgi düzeylerinin ve görüşlerinin anlaşılmasının da sayılan gerekçelerden ötürü oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin farklı kurum ve kuruluşları, doğal ortamları ve diğer ortamları, okul dışı öğrenme ortamları arasında sayabilecek donanıma sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sıraladığı okul dışı öğrenme ortamlarının çoğu ulusal çaplı araştırmalarda da tekrar edilmiştir. Alanyazında, yaz bilim kampları ve doğal yaşam parkları (Kubat, 2018), üretim atölyeleri, huzur evleri, at çiftlikleri, hobi bahçeleri (Ocak ve Korkmaz, 2018), kan merkezi, diyaliz merkezi, biyolojik gölet (Çiçek ve Saraç, 2017), spor alanları, hastaneler ve oyun parkları (Soylu ve Karamustafaoğlu, 2020) da okul dışı

öğrenme ortamları olarak sayılmıştır. Öte yandan bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının türlerine ilişkin bilgilerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeden etkilendiklerini gösterir niteliktedir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarını sıralarken görev yaptıkları coğrafi bölgede yer alan ortamları saydıkları, bu bölgelerde yer alan ortamlardan faydalandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Gaziantep ve Ankara'da görev yapan öğretmenlerle Çiçek ve Saraç (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenler bilim merkezi, planetaryum, kan merkezi, diyaliz merkezi, hayvanat bahçesi, biyolojik gölet, botanik bahçesi gibi yakın çevrelerinde bulunan okul dışı ortamları deneyimlemişlerdir. Bu nedenle Türkiye'nin bütün coğrafi bölgelerinde farklı okul dışı öğrenme ortamlarına gereksinimin olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kendilerine yakın olan bölgelere ilişkin farkındalıklarının ve bu ortamlardan öğrencilerini yararlandırma olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirecekleri aktiviteler konusunda fikir sahibi olmadıkları ve zengin içerik ile baş etmekte zorlandıkları için genellikle bir yetişkinin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Jarvis ve Pell, 2005). Okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikler öğretmen tarafından hazırlanıp uygulanan (Lucas, 2000) ve rehber veya doğal alanlarda için bir uzman liderliğinde gerçekleştirilenler (Tal ve Morag, 2007) olmak üzere iki kısımda incelenebilir. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğrencileri okul dışı öğrenme ortamlarından genellikle gezi amaçlı yararlandıklarını, çoğunlukla ziyaret edilen ortamda bulunan rehberin öğretimde aktif rol üstlendiğini, öğretmenin ise pasif bir gözlemci olarak ortamda yer aldığını göstermiştir. Bostan-Sarıoğlan ve Küçüközer (2017) öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmenin rehber rolünde, Ay, Anagün ve Demir (2015) ise bu rehber rolüne ek olarak öğrenim ortamını hazırlayan, ulaşım ve güvenliği sağlayan, öğrencilerin ortamı ve bilgiyi keşfetmesini sağlayan bir rol oynadıklarını düşündüklerini rapor etmişlerdir. Tal vd. (2005) dört ayrı doğa tarihi müzesine yapılan otuzdan fazla ziyarete ilişkin yaptıkları gözlemlerde öğretmenlerin öğretim sürecine sınırlı biçimde katkıda bulduklarını, çoğu zaman öğrenci davranışlarını izleyen bir rol üstlendiklerini tespit etmişlerdir. Her ne kadar ziyaret edilen ortamlarda yer alan rehberler alanında uzman kişiler olsa da öğretimin tamamıyla bu görevliler eliyle gerçekleştirilmesinin çeşitli sorunlar yaratacağı düşünülmektedir. Öğretmenler, ziyaret edilen okul dışı öğrenme ortamında yer alan rehberlerin az sayıda ve yetersiz olduklarını (Türkmen, 2018), pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olduğunu ve bazen ortamda hiç rehber bulunmadığını (Duruk vd., 2018), rehberlerin öğrenci seviyesine inemediklerini (Ocak ve Korkmaz, 2018) ifade etmişlerdir. Zira rehberler tarafından yapılan açıklamalar çoğu zaman öğrencilerin geçmiş bilgileri ile ilişkilendirebilecekleri tarzda sunulmamakta, yoğun bilimsel dil içeren bir terminoloji içermekte, kısa zamanda çok fazla bilimsel bilgiyi kazandırmaya odaklanmakta ve yapılan değerlendirme faaliyetleri ise ortamda görülen ve işitilenleri sorgulayan bir düzeyde gerçekleştirilmektedir (Tal, 2012). Bu nedenle öğretmenlerin okul dışı ortamlara yapacakları ziyaretleri önceden ciddiyle planlamaları, rehberlerle iletişim kurarak öğretim sürecini nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bilgilendirme yapmaları gereksiniminin oluştuğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirecekleri ziyaretler öncesinde yapacakları hazırlıkların öğrencilerin bilime ilgilerini ve gerçekleştirecek etkinliklere katılımlarını olumlu yönde etkilediği (Jarvis ve Pell, 2005), öğrencilerin ziyaret sırasındaki öğrenmelerini ve ziyaret sonrasındaki anlamlandırmalarını arttırdığı

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

(Guisasola vd., 2009) saptanmıştır. Buna karşın mevcut çalışmada öğretmenlerin önemli bir bölümü okul dışı öğrenme ortamlarında yürüttükleri faaliyetler için önceden bir planlama yapmadıklarını, çoğunlukla izin işlemleri ve evrak işleri gibi bürokratik işlemleri tamamladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına ziyaret öncesi yasal izinler, ziyaret edilecek yerleri araştırma ve güvenlik tedbirlerine ilişkin yapılan hazırlıklar gibi hazırlıklar yaptıkları (Kubat, 2018) rapor edilmiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencileri kontrol edememe kaygısı yaşadıklarından (Duruk vd., 2018) ve sürecin yorucu olması gibi nedenlerden ötürü sorumluluktan kaçındıklarını (Çiçek ve Saraç, 2017) ve bu nedenlerle bu ortamları tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmalarda ortaya konulan avantajlarına ve öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimsel fırsatlar barındırdığına dair görüş bildirmelerine karşın geçmiş çalışmalarda da öğretmenlerin ziyaret öncesi hazırlıklardan kaçındıkları veya öğrenme sürecinde planlamalarının zayıf olduğu (Tal, 2012) dile getirilmiştir. Yetersiz planlama ve okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen yetersiz uygulamalar zayıf öğrenmelere yol açabilir. Öğrenciler yetersiz bir biçimde sunulan içerikleri kısa sürede unutmaya yatkındırlar (Rickinson vd., 2004). Buradan hareketle araştırmacı, öğretmenlerin öğretim programlarının hedeflediği kazanımları okul dışı öğrenme ortamları ile ilişkilendirmelerine ve gerekli hazırlıkları gerçekleştirdikten sonra bu ortamlardan öğrencileri yararlandırmalarına ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Yapılan planlamaların ziyaretin hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi önemsenmeli ve öğrencilere ziyaret edilen ortamı keşfetmek için de belirli bir zaman dilimi ayrılmalıdır. Bu ortamlara yapılacak ziyaretlerde öğrencilerin görev tamamlayan bir sanal oyuncu gibi düşünülmemesi, gerçekleştirilecek etkinliklerin buna göre planlanması önemli olabilir. Öğrencilere bireysel keşif için belli bir süre ayrılmayan ziyaretler eğlenceli olsalar da planlanan hedeflere ulaşmakta zorluk yaşayacaktır (Toffield vd., 2003).

Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarından çok sık yararlanmadıklarını da göstermektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerini okul dışı öğrenme ortamlarından ya hiç yararlandırmadıkları ya da yılda bir-iki kez yararlandıkları alanyazındaki çalışmalarda da (Büyükkaynak, Ok ve Aslan, 2016; Türkmen, 2018) gösterilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamları barındırdığı potansiyeline rağmen öğrenme deneyimlerinde çoğunlukla göz ardı edilmektedir (Coll vd., 2018). Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ortamların bazı dezavantajları olduğu konusunda görüş birliği içerisinde olduğu görülmüştür. Doğası gereği okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen öğretim, okullarda yürütülen öğretimden farklı özelliklere sahip olacaktır. Bu nedenle bu ortamlarda gerçekleştirilen eğitim daha az yapılandırılmış, daha az sarmal, daha kısa süreli, fiziksel faktörlerden etkilenebilen ve öğrenciler ile yetişkinler arasında daha fazla etkileşime imkân veren bir yapıya sahiptir (Tal, 2012). Bu araştırmaya katılan öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenci kontrolü, sorumluluk, zaman, emek, çaba, imkânlar, güvenlik, ulaşım ve bürokrasi bakımından dezavantajlara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler coğrafi bölgelerin non-formal öğretim kuruluşları açısından farklı çeşitliliğe sahip olduğunu, mali etkenlerin bu kurumlara ve okul dışı öğrenme ortamlarına erişimde bir engel oluşturduğunu vurgulamışlardır. Dikkat çeken başka bir bulgu da ortaokullar arasında fırsat eşitsizliğinin resmi kurumlar eliyle oluşturulduğuna yönelik ifadelerdir. Resmi kurumlarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri, görev yaptıkları okul türlerine göre sunulan imkânların farklılık gösterdiğini vurgulamışlardır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin; okul dışı öğrenme ortamlarının zaman alıcı olduğunu, ulaşım sorunu barındırdığını, maddiyata bağımlı olduğunu, bürokratik dezavantajları olduğunu (Dönel-Akgül ve Arabacı, 2020),

müfredattaki konuları yetiştirme kaygısı yaşattığını (Büyükkaynak, Ok ve Aslan, 2016) ve gezinin ardından derslere adaptasyon sorunu oluşturduğunu (Bozdoğan, 2017) ifade ettikleri belirlenmiştir. Bahsi geçen olumsuzluklara karşın öğretmenler bu ortamlarda karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilmek için çeşitli girişimlerde bulduklarını ve yaratıcı çözüm önerilerini gündeme getirdiklerini belirtmektedirler. Yavuz-Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı (2015) da öğretmenlerin manevi destek sunarak, organizasyonu iyi biçimde gerçekleştirerek, yakın çevreyi tercih ederek, müdürün desteğini sağlayarak, okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin bilgi vererek karşılaşılan sorunların üstesinden gelmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Son dönemde yapılan araştırmalar ve reform hareketleri öğrencilerin ilgi ve katılımlarını sağlayarak anlamlı fen öğrenimini gerçekleştirebilecek öğretim yaklaşımlarını çeşitlendirme ihtiyacına vurgu yapmaktadır (Coll ve Coll, 2018). Okul dışı öğrenme ortamları sayılan dezavantajlarının yanı sıra reform hareketlerinin işaret ettiği çeşitli avantajlar da barındırmaktadır. Bu ortamlarda gerçekleştirilen öğretim, sınıf içinde öğrenilen soyut kavramların anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (DeWitt ve Osborne, 2007). Fen bilimleri öğretmenleri de, bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenmeye motive edici, ilgi çekici, yaşamla ilişkili, yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun, etkileşim ile öğrenmeyi mümkün kılan, merak ve araştırma gibi becerilerin gelişimini sağlayan mekânlar olduğunu vurgulamışlardır. Bu ortamların öğrencilerin kişisel becerileriyle birlikte somutlaştırma, kalıcılık ile yaşayarak öğrenme gibi öğrenme becerilerine katkı sağladığı (Elmas, Aslan ve Hakverdi-Can, 2021), yeni fikirler üretmeyi sağladığı, eğlenceli ve motive edici olduğu, keşfe izin verdiği ve günlük yaşamla ilişkili olduğu (Genç, Albayrak ve Söğüt, 2019) gibi avantajları rapor edilmiştir. Öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında yer aldıkları zaman sınıftaki öğretime göre daha başarılı oldukları rapor edilmektedir (Seybold vd., 2014). Bu farklılığın altında yatan gerekçelerin başında öğrencilerin aktif katılımı birinci elden deneyim yaşamaları ve yapay ortamlarından ayrılarak doğal ortamlarda öğrenim görmelerinin geldiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğlenmeleri, sosyalleşmeleri ve rutinin dışında bir deneyim yaşamaları (Ballantyne ve Packer, 2002), bu ortamların fen ile doğrudan ilişkili olması, birden fazla duyuya hitap etmesi, doğa deneyimi sağlaması, tutum geliştirmede katkı sunması (Sarışan-Tungaç ve Ünalı-Coral, 2017) bu ortamlarda yürütülen öğretimin başarıya ulaşmasında önemli etkenler olarak sıralanabilir.

Okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirilen ziyaretler düzenleyicileri tarafından dahi genellikle gezi ve eğlence amaçlı görülen etkinlikler olarak düşünülebilmektedir. Hâlbuki bu tür etkinliklerin öncesinde, gerçekleştirilmesi sırasında ve sonrasında öğrencilere yönelik ölçme – değerlendirme de uygulanmalıdır. Mevcut araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin büyük kısmı okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretlerin ardından sohbet tarzında soru-cevap tekniği ile öğrencilerin deneyimlerini aktardıkları bir ölçme yaptıklarını dile getirmişlerdir. Geçmiş çalışmalar da öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarına gerçekleştirdikleri ziyaretlerin ardından öğrencilerinden görüş aldıklarını (Kubat, 2018) ve soru-cevap tekniği kullandıklarını (Kutlu-Abu, 2019; Türkmen, 2018) rapor etmişlerdir. Ancak bu ortamlara yapılacak ziyaret öncesinde öğretmenlerin veya kuruluşların hazırladığı çalışma kâğıtları yoluyla öğrencilerin ön bilgileri alınmalı ve ziyaret sonrasında da deneyimlerini paylaşacakları fırsatlar sunulmalı veya bir başarı testi aracılığıyla gözlemleri ve öğrendikleri bilgiler sınanmalıdır (Laçın-Şimşek, 2020). Bu çalışmada okul dışı öğrenme ortamlarında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri için yapılan hazırlıklarda araştırmaya katılan öğretmenlerin ilk olarak aklına çalışma yapılarının ve soru – cevap tekniğinin geldiği

bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ortamlardan sınırlı sayıda öğrenci yararlandırılabilirdiği için öğrencilerin ziyaret edilen ortamda amaçsız gezmesinin engellenmek istendiği anlaşılmaktadır. Çünkü çalışma kâğıtları öğrencilerin grup hâlinde çalışmalarını sağlamakla beraber öğrenci davranışlarını yönetmeyi kolaylaştırmaktadır (Coll vd., 2018). Buna karşın öğrencilerin bir müze veya okul gezisinde çalışma kâğıtları ile gördüklerini kayıt altına almakla meşgul olmaları zengin ortamın avantajlarından yararlanamamalarına da yol açmaktadır (Griffin ve Symington, 1997). Ziyaret sonrasında yapılan etkinlikler ise ziyaret sırasında ve ziyaret öncesinde yapılan etkinliklerle kıyaslandığında çok daha azdır (Kisiel ve Anderson, 2010). Öğretmenler, okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan ziyaretlerin öncesinde ve sonrasında planlamanın, hazırlığın, ölçme ve değerlendirmenin öneminin farkında olmalarına rağmen çoğunlukla bunları nasıl gerçekleştireceklerini bilmemektedirler (Coll vd., 2018). Bu durum okul dışı öğrenme ortamları konusunda teori ile pratik arasında bir kopukluk olabileceğini göstermektedir. Bahsi geçen kopukluk mevcut çalışmada öğretmenler tarafından da tekrarlanmıştır. Öğretmenler okul dışı öğrenme ortamlarının fen bilimleri öğretim programında yer alan bütün öğrenme alanlarında etkili bir biçimde kullanılabilirdiğini düşünmekte ancak bu öğretimi gerçekleştirmekte kendilerini yetersiz görmekte, öğretmeyi öğrenmeye ihtiyaç duymakta, bu ortamlarda öğretim için planlama ve yerel okul dışı öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olmak istemektedirler. Alanyazında da öğretmenlerin okul dışı öğretim ortamlarının hareket, ışık, basınç, bitkiler, hayvanlar, çevre, kimyasal tepkimeler konularında (Yavuz-Topaloğlu ve Balkan-Kıyıcı, 2015) ve canlılar, fotosentez, sistemler, elektrik, geri dönüşüm, basit makineler, aynalar, kuvvet, çözünürlük, güneş sistemi konularında (Ocak ve Korkmaz, 2018) kullanılabilirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca bu ortamlardan enerji kaynakları, uzay ve kimya endüstri (Soylu ve Karamustafaoğlu, 2020) ünitelerinde de yararlanılabileceği belirtilmiştir. Geçmiş çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin bu araştırmanın bulgularına benzer biçimde okul dışı öğrenme ortamlarından bütün öğrenme alanlarında yararlanılabileceğini düşündükleri görülmektedir.

Geçtiğimiz yüzyılın sonunda teknoloji alanında meydana gelen önemli değişimler, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da öğretim teknik ve yöntemlerinde çeşitli uygulamaların kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi döneminde dijital teknolojilerin öğretim sürecinin sürdürülebilirliği için kilit role sahip olduğu görülmüştür. Okul dışı öğrenme ortamlarının sınırlı sayıda olsa da çeşitli dezavantajları olduğu daha önce vurgulanmıştır. ABD’de finansal sorunlar, okul dışı öğrenme ortamlarına erişim, güvenlik ve içeriklerin standardizasyonu gibi çeşitli problemler nedeniyle son on yılda yapılan non-formal kuruluşlara yapılan ziyaretlerin azaldığı ve sanal teknolojilerin kullanıldığı okul dışı öğrenme ortamlarına talebin arttığı rapor edilmektedir (Kenna ve Potter, 2018). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarının sanal turlar, eğlenceli oyun içerikleri, WEB 2.0 araçları gibi çeşitli araçlarla yapılandırılabilirdiği bilinmektedir. Bunlara paralel olarak okul dışı öğrenme ortamlarında da dijital teknolojilerin kullanımının ve deneyimlerinin açığa çıkarılmasına ihtiyaç vardır (Aubusson, Griffin ve Kearney, 2012). Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarında dijital teknolojilerin kullanılmasına sıcak baktıkları ve daha önce bu teknolojilerden yararlandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu ortamlarda kullanılacak dijital teknolojiler hakkında da bilgi sahibi olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenler yaşadığımız çağa vurgu yaparak dijital teknolojilerin çeşitli avantajlarını da vurgulamışlardır. Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler finansal ve lojistik zorlukların bu teknolojilerin kullanımının yaygınlaştırılması ile aşılabileceğini ifade

etmişlerdir. Han (2021) okul dışı ortamların sanal gezilerle ziyaret edilmesine olanak sağlayan teknolojilerin zaman ve maliyet açısından avantaj sağladığını, öğrenme fırsatlarını arttırdığını ancak fiziksel etkileşimi de azalttığını ifade etmiştir. Dijital teknolojiler okul dışı öğrenme ortamlarında öğretim için önemli bir fırsat olarak görülmeli ancak dezavantajları da dikkate alınarak öğrencilerin sosyalleşme ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde sürecine entegre edilmelidir.

## **ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğretim programlarına, okul idarecilerine, öğretmenlere, uzman rehber personele ve ilerideki araştırmacılara yönelik bir dizi öneri gündeme getirilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin okul dışı öğretime yönelik olumlu bakış açılarına sahip olmalarına ve öğretim yapılan ortamların birçok avantajını sıralamalarına rağmen bu ortamlarda öğretim düzenlemeye mesafeli durdukları sonucuna varılabilir. Öğretmenler etkili bir öğretim gerçekleştirecek donanıma sahip olmadıklarını, bürokratik işlemlerin yorucu olduğunu ve sorumluluğun büyük kısmının kendilerinde olduğunu dile getirmişlerdir. Buradan hareketle bu çalışmanın yazarı, öğretmenlerin okul dışı öğrenme ortamlarında etkili öğretim yapabilmelerini sağlayacak, alanında uzman kişiler tarafından okul dışı öğrenme ortamlarında düzenlenen, öğretmeyi öğreten bir yapıda tasarlanmış eğitimler düzenlenmesini önermektedir. Öte yandan yazar, öğretmenler tarafından fazla zaman aldığı ve çok fazla çaba gerektirdiği ifade edilen bu tür uygulamaların teşvik edilmesini sağlamak için resmi kurumlarda görev yapan öğretmenler için çeşitli ölçütler belirlenerek etkinlikleri gerçekleştiren öğretmenlere başarı belgesi verilmesini veya hizmet puanında artış yapılmasını önermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) yayınladığı 2023 Vizyon Belgesi'nde okul dışı öğrenme ortamlarının kazanımlar doğrultusunda etkili kullanılmasını hedefini ortaya koymuştur. Bu nedenle bu araştırmanın yazarı, bakanlığın ve bakanlığa bağlı il ve ilçe müdürlüklerinin bu ortamlarda düzenlenecek öğretim faaliyetleri için bürokratik işlemleri kolaylaştırmak, kâğıt israfını engellemek ve düzenleyiciyi teşvik etmek amacıyla başvuruların dijital platformlardan yapılabilmesini sağlayacak bir sistem oluşturmalarını önermektedir. Bu araştırmanın bir başka bulgusunun da okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen faaliyetlere ilişkin sorumluluğun genellikle bir öğretmene yüklendiği ve ziyaretlerin gezi formatında yürütüldüğüne yönelik öğretmen görüşleri olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak araştırmacı, bu ortamlarda yürütülecek faaliyetlerin eğlence amaçlı gezi faaliyetlerinden uzaklaştırılarak öğrenmenin merkeze alınmasını, sürecin ciddi hazırlık yapılarak planlanmasını ve her bir paydaşın rollerinin açık biçimde belirlenmesini önermektedir. Ayrıca araştırmacı, okul dışı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilecek öğretime ilişkin sürecin sorumluluğunun tek bir bireye yüklenmemesini, süreçte yer alan kişilere paylaştırılmasını önermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin teknolojik gelişmelerin takip edilmesini ve öğretim uygulamalarında bu gelişmelerden yararlanılmasını önerdiklerini göstermektedir. Buna karşın öğretmenlerin teknolojik uygulamaların okul dışı öğrenme ortamları ile nasıl ilişkilendirilebileceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu ışığında araştırmacı, yeni teknolojilerin okul dışı öğrenme ortamlarına adapte edilmiş içerik örneklerinin üretilmesini ve bu örneklerin öğretmenlerle paylaşılmasını önermektedir.



Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

Bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin, ziyaret ettikleri bilim merkezi, müze, sanat galerisi gibi okul dışı öğretim ortamlarında bir uzman rehber bulunduğunda genellikle pasif bir rol üstlendikleri sonucuna varılabilir. Böyle durumlarda öğretmen geziye refakat eden bir kişi konumuna gelmektedir. Bundan dolayı araştırmanın yazarı, öğretim sürecinin planlanması aşamasında öğretmenin ziyaret edilecek kurum veya kuruluşla önceden iletişime geçmesini veya kuruluşa giderek öğretim etkinlikleri ile ilgili personele bilgi vermesini önermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin buldukları coğrafi bölgede yer alan okul dışı öğrenme ortamlarının yüksek oranda farkında olduklarını ve öğrencilerini bu ortamlardan yararlandırmaları olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla yazar farklı coğrafi bölgelerde müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, millî parklar vb. gibi kurumsal okul dışı öğrenme ortamlarının çeşitliliğinin artırılmasını önermektedir. Böylelikle öğretmenlerin, kendi öğrencilerini farklı ortamlarla buluşturmaları için bir engelin kaldırılacağını düşünmektedir.

## KAYNAKLAR

- Anderson, D., Bethan, L. & Mayer-Smith, J. (2006). Investigating the impact of practicum experience in an aquarium on preservice teachers. *Teaching Education*, 17(4), 341–353. <https://doi.org/10.1080/10476210601017527>
- Aubusson, P., Griffin, J. & Kearney, M. (2012). Learning beyond the classroom: Implications for school science. In B. J. Fraser, K. G. Tobin & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education*, 1, 1123-1134. Dordrecht: Springer.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 103-118. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Ballantyne, R. & Packer, J. (2002). Nature-based excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 218–236. <https://doi.org/10.1080/10382040208667488>
- Bamberger, Y. & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75–95. <https://doi.org/10.1002/sce.20174>
- Batman, D. (2020). Fizik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 59-79.
- Bostan-Sarioğlan, A. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 11-15.
- Bozdoğan, A. E. (2017). “Fen eğitiminde informal öğrenme ortamları” dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 1-17.
- Bozdoğan, A. E. & Ustaoglu, F. (2016). Planetaryumların öğretim potansiyeli hakkında fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi Part B*, 13(1), 38-49. <https://doi.org/10.12973/tused.10159a>
- Büyükkaynak, E., Ok, Z. ve Aslan, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Kafkas Üniversitesi*

- Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1, 43-60.  
<https://doi.org/10.9775/kausbed.2016.032>
- Canbazoğlu-Bilici, S. (2019). Örnekleme Yöntemleri. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Eds.) *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 55-80). Pegem Akademi.  
<https://doi.org/10.1427/9786052417867>
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35–48. <https://doi.org/10.1007/BF03173683>
- Coll, S. D. & Coll, R. K. (2018) Using blended learning and out-of-school visits: Pedagogies for effective science teaching in the twenty-first century. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 185-204.  
<https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1393658>
- Coll, S., Coll, R. & Treagust, D. (2018). Making the most of out-of-school visits: How does the teacher prepare? Part 1: Development of the Learner Integrated Field Trip Inventory (LIFTI). *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26(4), 1–19.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, Sage.
- Çiçek, Ö. ve Saraç, E. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarındaki yaşantıları ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 504-522.
- Dannwolf, L., Matusch, T., Keller, J., Redlich, R. & Siegmund, A. (2020). Bringing earth observation to classrooms - the importance of out-of-school learning places and e-learning. *Remote Sensing*, 12(19), 3117. <https://doi.org/10.3390/rs12193117>
- DeWitt, J. & Osborne, J. (2007). Supporting teachers on science-focused school trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29(6), 685–710. <https://doi.org/10.1080/09500690600802254>
- Dori, Y. J. & Tal, R. T. (2000). Formal and informal collaborative projects: Engaging in industry with environmental awareness. *Science Education*, 84(1), 95-113. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200001\)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:1<95::AID-SCE7>3.0.CO;2-W)
- Dönel-Akgül, G. ve Arabacı, S. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 276-291.
- Duruk, Ü., Akgün, A., Yılmaz, N., Özün, S., Aykut, N. & Tekin, S. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarındaki deneyimlerine ilişkin görüşleri. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 315-332. <https://doi.org/10.22464/diyalektolog.226>
- Elmas, C., Aslan, O. ve Hakverdi-Can, M. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının informal öğrenme ortamları hakkındaki görüşleri: MTA gezi örneği. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 24-42
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Genç, M., Albayrak, S. ve Söğüt, S. (2019, Haziran). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri*. ERPA International Congresses on Education'da sunulmuş bildiri. Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

- Glesne, C. (2020). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 1991).
- Griffin, J. & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763–779. <https://doi.org/10.1002/%28SICI%291098-237X%28199711%2981%3A6%3A%3AAID-SCE11%3E3.0.CO%3B2-O>
- Guisasola, J., Solbes, J., Barragues, J., Morentin, M. & Moreno, A. (2009). Students' understanding of the special theory of relativity and design for a guided visit to a science museum. *International Journal of Science Education*, 31(15), 2085-2104. <https://doi.org/10.1080/09500690802353536>
- Han, I. (2021). Immersive virtual field trips and elementary students' perceptions. *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 179-195. <https://doi.org/10.1111/bjet.12946>
- Henriksen, E. K. & Frøyland, M. (2000). The contribution of museum to scientific literacy: Views from audience and museum professionals. *Public Understanding of Science*, 9(4), 393-415. <https://doi.org/10.1088/0963-6625/9/4/304>
- Jarvis, T. & Pell, A. (2005). Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 53-83. <https://doi.org/10.1002/tea.20045>
- Kali, Y., Levy, K-S., Levin-Peled, R. & Tal, T. (2018). Supporting outdoor inquiry learning (SOIL): Teachers as designers of mobile-assisted seamless learning. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1145-1161. <https://doi.org/10.1111/bjet.12698>
- Karademir, E. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları. O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel ve U. Sarı (Eds.) *Güncel Yaklaşım ve Yöntemlerle Etkinlik Destekli Fen Öğretimi* içinde (ss. 426-449). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786052412589>
- Kenna, J. L. & Potter, S. (2018). Experiencing the world from inside the classroom: Using virtual field trips to enhance social studies instruction. *The Social Studies*, 109(5), 269-275. <https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1515719>
- Kisiel, J. & Anderson, D. (2010). The challenges of understanding science learning in informal environments. *Curator: The Museum Journal*, 53(2), 181–189. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2010.00018.x>
- Kubat, U. (2018). Okul dışı öğrenme ortamları hakkında fen bilgisi öğretmenlerinin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 111-135.
- Kutlu-Abu, N. (2019). Üstün yetenekli çocuklara yönelik okul dışı öğretim uygulamaları hakkında öğretmen algıları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 144-165.
- Laçın-Şimşek, C. (2020). Giriş. C. Laçın-Şimşek (Ed.) *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları* içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786053641766>
- Lucas, K. B. (2000). One teacher's agenda for a class visit to an interactive science center. *Science Education*, 84(4), 524–544. <https://doi.org/10.1002/1098-237X%28200007%2984%3A4%3A%3AAID-SCE6%3E3.0.CO%3B2-X>
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. (Fourth Edition)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook (Second Edition)*. London: Sage Publication.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB. [https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- Morentin, M. & Guisasola, J. (2015). Primary and secondary teachers' ideas on school visits to science centres in the Basque Country. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 191–214. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9481-1>
- Ocak, İ. ve Korkmaz, Ç. (2018). Fen bilimleri ve okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 4(1), 18-38.
- Percy, W. H., Kostere, K., & Kostere, S. (2015). Generic qualitative research in psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), 76. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- Phillips, M., Finkelstein, D. & Wever-Frerichs, S. (2007). School site to museum floor: How informal science institutions work with schools. *International Journal of Science Education*, 29(12), 1489–1507. <https://doi.org/10.1080/09500690701494084>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury, UK: Field Studies Council.
- Sarışan-Tungaç, A. ve Ünalı-Coral, M. N. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin okuldışı (doğa deneyimine dayalı) eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8,(26), 24-42.
- Seybold, B., Braunbeck, T. & Randler, C. (2014). Primate conservation - An evaluation of two different educational programs in Germany. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 285-305. <https://doi.org/10.1007/s10763-013-9405-0>
- Shaby, N., Assaraf, O. B. & Tal, T. (2019). Engagement in a science museum – the role of social interactions. *Visitor Studies*, 22(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/10645578.2019.1591855>
- Soylu, Ü. İ. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı ortamlarda öğretim deneyimi olan fen bilimleri öğretmenlerinin bu ortamlara yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 174-196. <https://doi.org/10.47714/uebt.799642>
- Şen, A. İ. (2019). Okul dışı öğrenme nedir? A. İ. Şen (Ed.) *Okul dışı öğrenme ortamları* içinde (ss. 2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Tal, T. (2012). Out-of-School: Learning experiences, teaching and students' learning. In B. J. Fraser, K. G. Tobin & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education Volume 1* (pp. 1109-1122). Dordrecht: Springer.
- Tal, T., Bamberger, Y. & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920–935. <https://doi.org/10.1002/sc.20070>
- Tal, T. & Morag, O. (2007). School visits to natural history museums: Teaching or enriching. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(5), 747–769. <https://doi.org/10.1002/tea.20184>

Çetinkaya, E. Farklı coğrafi bölgelerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi.

- Taşdemir, A., Kartal, T. & Ozdemir, A. M. (2014). Using science centers and museums for teacher training in Turkey. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 61–72. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0085-x>
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Toffield, S., Coll, R. K., Vyle, B. & Bolstad, R. (2003). Zoos as a source of free choice learning. *Research in Science and Technological Education*, 21(1), 67–99. <https://doi.org/10.1080/02635140308342>
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2021). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2020. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=The-Results-of-Address-Based-Population-Registration-System-2020-37210#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=T%C3%BCrkiye'de%20ikamet%20eden%20n%C3%BCfus,698%20bin%20377%20ki%C5%9Fi%20oldu adresinden 14 Ağustos 2021 tarihinde elde edilmiştir>.
- Türkmen, H. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf-dışı ortamlarda öğretime bakış açıları. *Ege Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 12-36.
- Yavuz-Topaloğlu, M. & Balkan-Kıyıcı, F. (2015). The opinions of science and technology teachers regarding the usage of out-of-school learning environments in science teaching. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 31-50. <https://doi.org/10.12973/tused.10145a>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Purpose

Current developments have revealed the need for individuals who can understand and interpret natural phenomena and use the information required by daily life. This necessity is possible through science education in educational environments where students can be active. Since the classroom environment is artificial in its nature, it is necessary to bring students together in out-of-school settings. The people who can make this necessity possible are teachers. Hence, there is a need to examine teachers' views on out-of-school settings. The present study aimed to reveal the views and needs of science teachers working in different geographical regions regarding the out-of-school settings and teaching activities that practised in these settings and the use of technology. In line with this purpose, teachers' level of knowledge about these settings, the ways and reasons to use them, their views about these settings' advantages and disadvantages, problems and solutions, educational needs and their thoughts on the benefit from the technology were the subjects of the study.

### Method

In this study, a basic qualitative design was used because the studies in which individuals' views, attitudes, beliefs, and ideas about a phenomenon are investigated should use the basic qualitative design. Participants were the nine science teachers in six different geographic regions of Turkey who were volunteer to participate in. The semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection

tool. In order to ensure content validity, expert opinions were gathered. The interview form was finalized by making necessary arrangements in line with these opinions.

Interviews were carried out through an online interview platform by recording audio with the participating teachers. Recording information was shared to with teachers and ethical permissions were obtained for conducting the research. Another expert besides the researcher, analyzed the data using content analysis. All items were discussed until reaching an agreement between the experts.

## **Results**

The findings of the study revealed that the majority of the science teachers were able to define out-of-school settings. Teachers often mentioned solely non-formal organizations as out-of-school settings. According to the teachers, the main ones were museums, science centers, factories and zoos. Furthermore, they also listed environments such as nature, forest, garden, street and virtual environments such as the internet. The majority of the teachers benefited from these settings for travel or entertainment purposes. Moreover, they also used these settings in order to teach the subject of human, plants, animals and light. Teachers who barely benefited from these settings emphasized that weather conditions, the goal of the subject, and bureaucracy play an important role in the organization. They justified their preferred settings in two parts: those related to learning such as permanence, concretization, internalization, and those unrelated to learning such as proximity, economic, practicality, and socialization.

Teachers stated that they mostly prepare before they visit to out-of-school settings. However, these preparations were not directly related to educational purposes such as permission process, student selection, informing or examining the website of the institution on the internet. Some teachers claimed that due to the experience they had, they no longer need to make preparation. The teachers stated that they made an assessment after the visits but this assessment was based on questions and answers in the form of conversation. Teachers stated that out-of-school settings have advantages in three dimensions: learning, students, and settings. Teachers also emphasized that these settings allow interaction, provide permanent learning, were fascinating, and increase motivation and success. On the other hand, they stated that these settings have deficiencies in five parts: teachers, students, environment, setting and bureaucracy.

The most important of these deficiencies were time wasting, student control, inequality of opportunity, dependency on materiality, security and permission procedures. Teachers stated that they frequently encountered security, health and logistical problems in these settings. Teachers who planned and made preparation in out-of-school settings in the past stated that they did not encounter any problems. Teachers expressed that these problems can be solved with precautions such as communication, desire, planning. Science teachers stated that out-of-school settings could be used effectively in all four learning areas suggested by the science curriculum. However, teachers also stated that they feel inadequate of teaching in these settings and want to learn how to teach. Therefore, they need a quality in-service training that will enable them to teach effectively in out-of-school settings.

Finally, science teachers emphasized that using technological developments in out-of-school settings would be beneficial. In these settings, they recommend the use of digital solutions such as three-dimensional software, virtual reality glasses or virtual field trips, mobile applications, and QR codes.

## **Discussion and Conclusion**

The results of this study revealed that although teachers have sufficient knowledge about out-of-school settings, they are not adequate to organize a teaching process in these settings. It has been determined that teachers who visited non-formal institutions play a passive role when there were guides. In these cases, the teachers made a limited contribution to the teaching process. Although the guides are experts in their field, they are not able to associate the information with the development levels of the students and they focus on providing more content including an intense scientific language in a short time. For this reason, teachers should be aware of the problems that may occur and take action to solve them. Although teachers emphasized that out-of-school settings have a series of advantages, they rarely take advantage of them. Moreover, when they benefit from these settings, they rarely made preparation and planning.

As the teachers do not have enough knowledge and experience on how to organize this process, the visits usually occur for entertainment purposes. Thus, teachers need quality and rich contented in-service training to be carried out in out-of-school settings that will enable students to benefit from these settings effectively. However, teachers emphasized that these settings have various disadvantages. Structuring the teaching in out-of-school settings is a time-consuming process and difficult due to its bureaucratic nature. For this reason, precautions should be taken to facilitate the use of these settings, which are emphasized by the curriculum and vision documents.

The researcher recommends that the Ministry of National Education and directorates produce digital solutions that will facilitate bureaucratic procedures and provide success-based rewards that will appreciate teachers' efforts.

**Etik Kurul Belgesi:** İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Başkanlığı Etik Kurulunun 11/01/2021 tarih ve 5862 sayılı toplantısında alınan 2020-258 sayılı Etik Kurul Onayı doğrultusunda bu araştırmanın etik açıdan uygun olduğu karara bağlanmıştır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.886566**

## ALMANCA SÖZLÜ İLETİŞİM SÜREÇLERİNDE KARŞILAŞILAN KONUŞMA GÜÇLÜKLERİNİ GİDERMEYE YÖNELİK EYLEMLER

**ACTIONS TO REMOVE SPEECH DIFFICULTIES IN GERMAN ORAL  
COMMUNICATION PROCESSES**

**Melik BÜLBÜL**

Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

e-posta: bulbulm@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1799-6409

**Sabiha BÜLBÜL**

Erzurum Anadolu Lisesi, Erzurum, Türkiye

e-posta: sabihabl25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1877-6977

Başvuru Tarihi: 25.02.2021 Yayına Kabul Tarihi: 06.10.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Bülbül, M., & Bülbül S. (2021). Almanca sözlü iletişim süreçlerinde karşılaşılan konuşma güçlüklerini gidermeye yönelik eylemler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 332-356. Doi: 10.33418/ataunikkefd.886566

### Öz

Bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama Erzurum Anadolu Lisesi 9/-C sınıfından oluşan öğrenci grubunu (37) içerirken; ikinci aşama Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD 1. sınıf öğrencileri grubunu (70) içermektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden uygulama biçimleri deseni kullanılmıştır. Gözlem (sürekli), görüşme (yüz yüze ve uzaktan), denetleme, sorgulama ve verileri değerlendirme evreleri sürece dâhil edilmiştir. Çalışmada bu yanıyla, söz konusu grup öğrencilerinin konuşma yetersizliklerinin giderilmesi amaçlanmıştır. Her bir aşama 12 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Bu sayede yükseköğretim kurumları özelinde ve ortaöğretim lise özelinde öğrenci gruplarının aynı konu/sorun odaklı eylem alanına yönelik faaliyetlerinin, dil becerilerinin tanımlanması, aksaklıklarının belirlenmesi ve bunların üstesinden gelme stratejilerinin neler olması gerektiği noktasındaki ilkelerin belirlenmesine yöneliktir. Yanı sıra bu iki farklı grubun aynı sorun ağına bağlı olarak tutumlarının ve algı düzeylerinin belirlenmesiyle, bu sorunların giderilmesine yönelik önlemlerin ve ön çalışmaların hazırlanmasına dönük katkıların tespiti içinde, özgün öneme sahip stratejilerin oluşturulma imkânları elde edilmiştir. Ders saatlerindeki sınırlı program ile lise öğrenci grubunun aynı soruna yönelik çözüm odaklı eylemleri, fakülte öğrencilerine mukabil daha düşük seviyede gözlenmiştir. Nitel veri analizleriyle elde edilen bulguların sistematik bir gösterge çizelgesi üzerinden öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik güçlüklerin ortadan kaldırılması amacıyla eylemsel olarak ileri sürülen, sorun giderici ilkeler on aşamada



Bülbül, M., & Bülbül S. Almanca sözlü iletişim süreçlerinde karşılaşılan konuşma güçlüklerini gidermeye yönelik eylemler.

olumlu sonuç verirken; fakülte öğrenci grubunun bu sürece daha kısa sürede olumlu sonuç/ reaksiyon gösterdiği gözlenmiştir. Araştırmanın bulgu/sonuçlarına göre, uygulama sürecince her iki farklı gruptaki öğrencilerin sözlü iletişim becerileri çalışmalarında, konuşmaya yönelik güçlüklerin aşılmasında haftalara göre belirgin düzelmeler izlenmiştir. Diğer becerilerin de sürece dâhil edilmesiyle, konuşma etkinliklerinin grup öğrencilerin sözlü iletişim becerilerine önemli ölçüde olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, yayın şartları bağlamında, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu ölçütlerine göre onay almış bulunmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sözlü İletişim Becerisi, Dil, Eğitim, Sözlü Anlatım

### **Abstract**

This study consists of two stages. The first phase includes the Erzurum Anatolian High School 9th grade student group (37), while the second phase includes the Kazım Karabekir Faculty of Education German Language Education department 1st grade students group (70). With this aspect of the study, it was aimed to eliminate the speaking disabilities of the students in the mentioned group. Each stage covers a period of 12 weeks. In this way, it is aimed at determining the principles of defining the language skills of the activities of the student groups in the same subject / problem-oriented action area in the higher education institutions and in the secondary education high school, determining the defects and the strategies to overcome them. In addition, by determining the attitudes and perception levels of these two different groups depending on the same problem network, it was possible to create strategies with unique importance in determining the contributions to the preparation of precautions and preliminary studies to eliminate these problems. Solution-oriented actions of the high school student group towards the same problem with the limited schedule in class hours were observed at a lower level compared to the faculty students. While the problem-solving principles put forward in order to eliminate the difficulties of students' speaking skills through a systematic indicator chart of the findings obtained through qualitative data analysis, yielded positive results in ten stages; It was observed that faculty student group showed positive results / reactions to this process in a shorter time. According to the findings / results of the study, significant improvements were observed by weeks in overcoming speaking difficulties in the oral communication skills studies of the students in both different groups during the application process. It was concluded that speaking activities significantly affected the oral communication skills of the group students by including other skills. The study has been approved according to the criteria of Atatürk University Educational Sciences Ethics Committee in the context of publication conditions.

**Keywords:** Verbal Communication Skills, Language, Education, Verbal Expression

## **GİRİŞ**

Dil olgusu üzerine yapılan sayısız denebilecek tanım mevcuttur. Dilin bir iletişim aracı olmasından, insanın içsel faaliyetlerinin düşün ve duygu odaklı dışavurumunu sağlayan en amil vasıta olmasına değin pek çok paradigmanda tanıma sahip canlı bir işleve sahip olgudur. Yapılan literatür taramasına göre, Humboldt'a göre dil, düşünceler yaratan bir etkinlik (das bildende Organ des Gedanken), zihnin sürekli tekrarlayan bir faaliyeti (ewig wiederholende Tätigkeit des Geistes) yani energeia, bir logos (dil ve düşünce bütünlüğü), ve bir ulusun ruhunun dışı vurumudur, yani henüz tamamlanmamış ve etkinliği devam eden süreçler bütünüdür (energeia) (Humboldt, 1995, s. 75). Kelimeler evreninde kültürel bir süreci de içinde barındıran dil insanlar arasında sayısız alanda sağlıklı iletişim kurulması için ihtiyaç duyulan en büyük vasıta denebilir (Aksan 2017, s. 13). Bu yanıyla yaşam tarzına dair her türlü faaliyeti kapsamı içine alır ve insanın yaşam alanına ait iletişimsel bütün faaliyetleri de kendi gücü ile düzenler. Bu aşamada sağlıklı iletişim süreci, kendini eyleme dâhil eder. Dil toplumsal yanı ve bireysel özelliği ile pasif sistemsel bir dizge ve de eylemsel aktif bir zeminine sahip çok yönlü bir araçtır aynı zamanda. İletişim süreçlerinde toplumsal uzlaş zemininde, sistemsel olarak yer alan yanı ile yani dural bir olgu olması yanında, bireysel kullanıma dönük iletişimsel merkezli aktif yanı ile de insan yaşamında önemli bir işleve ve yere sahiptir (Townend & Walker, 2006, s. 41).

Yaşam alanlarının her karesinde izler taşıyan ve etkin olan dil, insanlar arası iletişim becerileri süreçlerinde sağlıklı bir ortamın oluşması için ve durum hayati değer taşıdığından doğru ölçütlerde ve ortam koşullarında doğru mesajın iletilmesi ve alınması, iletişimin süreci bakımından hayati öneme sahip süreçlerdir (Özkırmılı, 2001, s. 35). Bu bağlamda dil kullanım becerileri ve sürece dâhil kişi/kişilerin algı düzeyleri, ortam koşulları, bağlama yakınlık dereceleri, yaşanan çevrenin dil kullanım özellikleri bir bütün olarak iletişim süreçlerini olumlu ve olumsuz yönde belirleyen faktörlerdir (Özkırmılı, 2001, s. 35).

“Bir dil, onu konuşanların boylarına, yaşadıkları coğrafyalara, bölgelere, yetişme tarzlarına, sosyal ve kültürel düzeylerine, eğitimlerine, meslek gruplarına, yaşlarına vd. göre gelişir, değişir ve şekillenir” (Alyılmaz & Alyılmaz, 2018, s. 9). Çok kısa mesafelerde bile değişen konuşma dili, o bölgedeki insanlar tarafından anlaşılrsa da başka bölgelerdeki insanlarla iletişim kurmada zorluklar çıkarabilir. Bu da dil kullanım süreçlerinde bölgesel farkların doğurabileceği güçlüklerin ne denli önemli ölçüde olduğunu göstermektedir. Canlı bir organizma olarak da tanımlanabilen dil (lebendiger Organismus), dış etkenler yanında bir de kendi içi dinamikleri içindeki değişimlerle her zaman diliminde onu kullananlar için kimi güçlükleri barındırdığı bir gerçektir (Humboldt, 2011, s. 81).

Dilin yöresel etkilerinin de dikkate alınmasıyla bireysel dil algılarının ve toplumsal uzlaşma zemininde geçerliği olan standart dil uygulama biçimlerinin dilsel tüm iletişim kanallarında etki faktörü olarak karşımıza çıktığı bilinmektedir (Kıran, 2016, s. 38). Bu aşamada dil kullanım becerilerine dönük olarak, bireyin /öğrencinin iletişim odaklı sorunlarının varlığı bahse konu olan araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır denebilir (Özbay, 2005, s. 43). Uzun yılların gözlem ve uygulama sahasını da içine alan verilerin kuşağında sorunsal alanın tespiti ve bunların üstesinden gelme ölçütlerinin oluşturulması yoğun bir verinin analiziyle ortaya çıkmıştır. Birey, bulunduğu ortamın kendine uygun koşullarında nasıl konuşması gerektiğinin normlarında sıkıntı yaşadığında, kendini yeterince ifade edememe ve dolayısıyla sosyal çevresiyle sağlıklı iletişime geçemediğinden, bu sorundan kaynaklanan pek çok güçlük yaşayabilmektedir. Sınıf ortamı, iletişim sorunlarını ortadan kaldırıp bireylerin iletişim becerilerini geliştirmeye katkı sunamazsa bireyler ve kuşaklar arası çatışmalar ortaya çıkacaktır (Korkmaz, 1996, s. 43). Öğrencileri yaşamın şartlarına hazırlayan okullarda konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik kayda değer çalışmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilere verilecek konuşma becerilerine yönelik eğitim; onların etkili, açık, anlaşılır ve akıcı konuşabilmelerini sağlamalıdır. Öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderildikten sonra onlara pratik yaşamda karşılığı bulunan gerçek iletişim durumlar göz önünde bulundurulup etkinlikler ve uygulamalar yaptırılmalıdır (Richards, 2003, s. 2).

İletişime dönük ilk katılımcı reflekslerimizin, dilsel iletişim süreçlerinde ana dil modeli üzerinden gerileştirildiği bilinmektedir (Bülbül, 1992, s. 89). Ana dili modeli üzerinden birey dil edinimini ve edinç düzeyinin refleksler dizi içinde beceriye dönüştürür. Bu model üzerinden ikinci dayatma olgusu olarak öğrenmesi gereken yabancı dili ön öğrenmelerle gerçekleştirdiği ana dili modeli üzerine inşa eder. Bu pozitif ve negatif transferleri de beraberinde getiren karmaşık bir süreci tetikler. Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmelere olumlu veya olumsuz etkisinin izleri bu süreç içinde yerini alır. Dilbilimsel kuramları bağlamında da dil edinim süreçleri ile ana dil modelinin dili kullanma aşamasında hangi başmaklarda etkili olduğu araştırma konularının ana ilkesidir (Onan, 2015, s. 91). Yüzeysel ve derin yapı ilişkisi (Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur) ağında, konuşma eylemi içinde konuşanın ve dinleyenin dilsel mesajı

hangi anlam zemini ölçütlerinde ve neye (kastedilen anlam alanı) bağlı olarak anladığı ya da anlaması gerektiği, iletişimin ana sorunu olaya devam etmektedir (Bülbül, 2019, s. 134). Anlamın serüveni alımlama süreçlerine bağlı olarak, dinleyenin algı düzeyine uygun kodlamalar yapıp yapmamasıyla da paralel bir akış sergiler.

Dilin uygulamaya dönük bu yüzü en sorunsal yanını oluşturur. Konuşma yoluyla iletişime girme süreci daha sonra gelen yazılı iletişim (yazılı anlatım) süreçlerinden farklı olarak dilin eylemsel ve aktif yanının işlevsel kılınmasıyla konuşma ortamına çokgenli/çok yönlü bir etki eder. Bu da iletişimin kodlarının çözülmesi noktasında öğrencide tam bir alımlama eyleminin gerçekleşmesiyle mümkündür. Ancak bu süreç her zaman istenen düzeyde gerçekleşemeyeceğinden konuşma becerilerine dönük dil uygulama çalışmaları en sorunlu alanı oluştururlar (Bülbül, 2001, s. 182). Her ne adar konuşma dilinde sadece anlaşılabilirlik ölçütleri dikkate alınarak kısa kodlama (elyptische Sprache) yoluyla iletişim kurulmaya yönelme söz konusu oluyorsa da, bu durum kendine has kimi güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Ses, şekil ve sözcük seçme gibi reflekslere dayalı iletişim süreci, vurgu, tını, iniş ve çıkışlar akustiği ile de anlamsal yapıya etki eden bileşenleri içinde barındırır (Deniz, 2003; Kansızoğlu, 2012).

Toplumsal yazı normları yanı sıra yazı dilinde kullanılan ifade biçimleri, konuşma dilinde daha esnek bir kullanım biçimine bürünebilirler. Her birey kendi konuşma stili ile anlaşma kanalı oluşturur. Yapılandırmaya yönelik bu bireysel dil kullanımı, toplumsal normlardan oluşan yazı dilinin standartlarının dışına çıkar (Börekçi, 2009). Birey, bu özel kullanım biçimiyle iletişim duvarını aşmak için özel bir çaba harcamak durumundadır. Konuşma dilinin iletişime yani anlaşmaya dönük bu eylem aralığı bazı anlaşma güçlüklerini de beraberinde getirir. Bölgesel yaşam biçimi farklılıkları ve dil becerilerine hakimiyet seviyeleri de sürece dâhil olunca sorunsal ağ daha da geniş bir yelpazeye yayılmaktadır (Baş, 2011, s. 110). Konuyla ilgili araştırmalar da ortaya koymuştur ki, yazı diliyle iletişim olanaklarının, kırsalda yaşayan öğrencilere oranla, şehir ortamında yaşayan öğrencilere göre cinsiyet farkı gözetmeksizin standart dilin sınırlarını daha fazla aştıklarını ve iletişime katkı oranlarının daha düşük olduklarını göstermiştir. Şehirde yaşayan öğrencilerde ise erkek öğrencilerin yazma çalışmalarında daha çok konuşma dili izlerine rastlanmıştır (Erdoğan, 2012; İlanbey, 2016; Şimşek, 2016). Konuşma becerilerinin dil dizgesi içinde yazı dilinin üst kodlarından etkilendiğinden, bireysel dil algısı ve becerisi ile standart dil olgusu ve becerisi belli noktalarda dilbilimsel psikolojisi gereği çatışmalar doğurabilmektedir. Sınıf ortamında öğrencilerin konuşma becerilerine dönük olarak en önemli sorunlardan birinin de yöresel dil kullanımlarının iletişime dönük zorunlu standart dil kurallarını dayatması ve bu nedenle öğrencinin konuşma eylemine çekinik olarak katılmasının doğurduğu dil tıkanmışlığıdır (Menze, 2003: 14.). Bunun soruncu olarak öz güven ve öz denetim sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu da öğrencinin daha sonraki dil eylem faaliyetlerinde geri itme ve katılım göstermeme sorununu tetiklemiştir. Üstesinden gelememe sendromu şeklinde sınıf ortamında kendini gösteren bu sorun öğrencinin sözlü iletişim becerilerine olumsuz etki etmiş ve daha sonraki ders içi bireysel veya grup çalışmalarında önemli bir engel olarak yer almıştır.

İçsel gücün kendini ortaya çıkarmasıyla bağlantısı olduğu anlaşılan bu gibi farklılıkları yaratan başlıca nedenin, Humboldt'a göre yine ortaya çıkış şartlarında aranması gerektiği söylenebilir. Genel olarak insanların tümünde bulunan konuşma/iletişim itisinin/gücünün, rahat bir biçimde ya da engellerle karşılaşarak insanların içinde bulunan içsel/tepesel gücün içinden geçip, iyi veya kötü bir biçimde kendini dışa vurma çabası, dillerin farklılığının nedeni olarak görülebilir (Humboldt, 1949: s. 15). Bu noktada, itici gücün, dışavurum hareketiyle aldığı farklı biçimler,

insanlığın tinsel gücünden aldığı payın oranıyla belirleniyormuş gibi görünmektedir. Bu pay, konuşma gücünün (Kraft der Rede) ne dereceye kadar engellenip engellenmediğini ve dilin alacağı kullanım etki sahasının oranıyla ölçülebilir. Öğrenci, içinde bulunduğu ortamın koşullarına koşut olarak konuşma becerilerini zaman içinde eylemsel katılım ölçüsünde düzeltebilmekte veya çekinik etmenler etkili olduğunda, konuşma isteksizliği çekmekte, aktif katılım istencini içinde barındıramamaktadır. Gözlemler de ortaya koymuştur ki, sınıf ortamında öğrenciyi diğer dil becerilerini kazandırma süreçlerinde yer alan çalışmalara oranla, konuşma becerilerinde etkin olarak kullanılan teknik ve taktikler öğrencinin zaman aralıkları içinde kademe kademe konuşma sürecine dâhil olduğu tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenin/ders hocasının, öğrenciyi iletişim sürecine sürükleyen etkinlikleri oyunsu bir ortam sayesinde veya bireysel etkinlikleri, mini metinlerle sınırlı tutması sayesinde gerçekleştirebildiği gözlenmiştir. Konuşma eylemine katılan öğrencinin, diğer dil becerilerinden edindiği sosyal ve biyopsikolojik rahatlık/güvenin daha fazla ve etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sözlü iletişim becerileri etkili yöntemlerle sınıf ortamında daha verimli sonuçlar doğurmuştur. Özellikle bireysel olarak ilgilenilmesi öğrencinin konuşma süreçlerine daha istekli ve aktif katılımının sağlanmasını desteklemiştir. Diğer yandan alıştırmaların soru ve dönüt alma eylem aralıklarında öğrencinin öz güvenini tazelediği ve daha sonraki ödev ve etkinlik süreçlerinde istekli olduğu da tespit edilmiştir. Sınıf ortamında çeşitli etkinliklerin yapılması öğrencilerin konulara odaklanmasını sağlayan önemli uyarlar olmuştur. Özellikle mini metinler, küçürek öyküler, özlü sözler üzerinden yürütülen kısa alanlı yorumlama işlemleri öğrencinin kendini ifade etmede daha uyarıcı olduğu gözlenmiştir. Mini metinlerin düşünce ve yorumlama etkinliklerinde öğrenciye rahat ve ifade edilmesine imkân verdiği ve daha esnek alanlar doğurduğu tespit edilmiştir (Karaz, 2020, 45). Etkinlikler arasında çağrışımsal olarak tetikleyici ve sürükleyici güç olması hasebiyle, bir sonraki etkinliklerin zincirleme olarak uygulanmaya sokulması da konuşma becerisini olumlu yönde etkilemiştir. Konuşma eylemlerinde uyarıcı ve motivasyonu artırıcı olması bakımından uygun metinlerin veya konuların seçilmesi ayrıca uyarıcı olan hususlardır (Kellogg & Raulerson, 2007; Eryılmaz, 2015; Güler, & Mert, 2020, s. 223). Sözlü iletişim becerileri edinim ve uygulama süreçlerinde en yaygın kullanım güçlüklerini şöyle sıralayabiliriz: yazı dili ile konuşma dilinin kullanım normlarının farklılıklarından kaynaklanan algılar, içselleştirilmemiş ifade kalıplarının kullanamama güçlüğü, saygınlık kaybına ve zedelenmesine uğrama tehdidi ve düşüncesi, yerel ağız kullanımlarının belirleyici olması nedeniyle yaşanan ikilem, ödevler ve iş gücü sürecinde yapılması gereken yeterli tekrarın bıkkınlık vermesinden kaynaklı tutukluluk hâli, bireysel dil kullanımlarının yarattığı açmazlar, yabancı dil olgusunun başlı başına bir dayatma olarak öğrencinin belleğinde aşılabilir bir sorun olduğu yanılgı, yöneme bağlı çalışma yetersizlikleri ve yanlışlar, yanlış yaparım korkusu, yabancı dil olgusunun kültür taşıyıcı olması nedeniyle kültürel bağlama dayalı ifade biçimlerinin ana dilde eş değer anlamları örtüşmemesi, telaffuza bağlı bariz hatalar ve diğer faktörlerden kaynaklı engelleyici güçlüklerdir.

Diğer yandan, zamanla öğretmenin ders ortamında dersin seyrini ve biçimi değiştirmek kaydıyla, öğrenciyi aktif katılımcı olarak ders akışına dolayısıyla konuşma sürecine yönlendirmesi, öğrencinin sözü edilen olumsuzluklardan önemli ölçüde sıyrılıp özgüven kazandığını göstermiştir. Bu noktada en önemli kuralın, konuşma etkinliğine bizzat aktif olarak katılmanın gerekli olduğu gerçeğidir. Bu süreç kolay olamamaktadır. Çünkü öğrenci bireysel kaygılarından ve sınıf ortamının yarattığı saygınlık kaybı tehdidinden dolayı, bu güçlükleri zamanla aşabilmektedir. Az da olsa bir kısım öğrenci,

bu sorunlardan kurtulamamakta ve bunlarla beraber yaşamak zorunda kalmaktadır (Ur, 2018, s. 45). Dolayısıyla öğrencinin sözlü iletişim becerilerini istendik düzeye çıkarmak için yaratıcı konuşma etkinliklerine onu katmak ve etkin biçimde konuşma sürecinde katılımcı olmasını sağlamak gerekli olmuştur. Öğrencinin yukarıda adı geçen konuşma güçlüklerinden kendisini arındırması, uygun yaklaşım biçimlerinin öğretmen tarafından seçilmesine ve yöntemin bu sürece uygun olarak belirlenmesine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Uygun yaklaşım biçimlerinin yöntemsel olarak öğrenciyi konuşma eylemine dâhil etmiş ve refleks oluşturmaya yardımcı olmuştur. Öğrenci bu sistem dışı biçimindeki uyarılma ile konuşma sürecine kendini zorunlu olarak katılımcı yapmış ve diyaloglarda geçen yanıtlamalar kısmında kendince düşünceler ve karşılıklar oluşturmaya çabalamıştır. Bunun diğer becerilere dönük olarak da motivasyon kaynağı olduğu gözlenmiştir. Öğrenci öz güven duygusuna bağlı olarak yazma ve okuma becerilerine yönelik uyarıcı gücü kendinde keşfederek anlama ve yorumlama süreçlerinde etkili olmaya çabalamıştır. Bu hâliyle dil becerilerinde bütünsel olarak bir katılım ruhunu elde ettiği tespit edilmiştir. Duyduğunu gördüğünü ve okuduğunu anlama becerilerinin bu eylemsel katılımcı ruhuyla tetiklendiği belirlenmiştir. Çünkü konuşma becerileri aktif bir süreci zorunlu kıldığı için öğrenci bu aşamayı becerdikten sonra diğer becerilerde dış uyaranların denetim etkisi olmadığından daha rahat bir süreç yaşamış ve başarılı olmuştur. Konuşma becerileri etkinlikleri diğer dil becerilerinden farklı olarak öğrencinin veya bireyin bizzat eylemsel olarak ortamda kendini ortaya çıkarması ve dikkatleri üzerinde toplaması durumunu doğuracağından diğer dil becerilerinden farklı uyarıcıları konuşma üzerinde baskıcı ve etkili kılması doğaldır (Ur, 2018, s. 42).

Etki-tepki süreçlerinin önemli bir safhası olan dil üzerinden konuşma yoluyla iletişim sürecinin gerçekleştirilmesi, doğal olarak bir iletişim kanalını, bir diğer uçta yer alması gereken alıcıyı, uyarıcı bir anlam öbeğini ve sağlıklı bir biçimde iletişim devresinin kapanmasını yani iletişimin gerçekleşmesini zorunlu kılar. Dil insanın doğasında içkin bir olgu olarak yer alır (Uygur, 1994, s. 12). Bu nedenle iletişime dayalı tüm ortam koşullarının iletişimin gereklerini yerine getirmesi beklenir. Bu halkalardan birinin eksikliği iletişime bağlı pek çok sorunu da beraberinde doğurur. Sonuçta istenen iletişim ağı kurulamaz. Yaratıcı dil becerilerinin her kademesinde olduğu gibi konuşma becerilerinin de yaratıcı süreçleri öncelikli olarak yaratıcı okuma, anlama ve yorumlama evrelerine olumlu etki ederek, yaratıcı düşünme faaliyetlerine katkı sağlamıştır. Sözlü iletişime dayalı problemin ekseninde yer alan belli başlı konuşma güçlükleri bu çalışmada tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin genelde konuşma eyleminde bulduklarında ortaya çıkan güçlükler tespit edilerek incelenmiştir. Sorunun giderilmesine dönük olarak, sınıf içi ve sınıf dışı ödev etkinlikleri sayesinde izlenen yöntemsel uygulamalar etkin kılınmıştır ve başarılı sonuçlar elde edilmiştir.

Benzer çalışmalardan ayırt edici özellik olarak bu çalışmada, konuşma güçlüklerinin giderilmesi için uyarıcı konu kesitleri seçilmiş, bu süreç başlatılmadan önce sınıfın dil algısı ve dil seviyesi tespit edilmiştir. Öğrenciler periyodik olarak bireysel ve küçük gruplar hâlinde konuşma eylemine yönlendirilmiştir. Her konuşma etkinliği içinde öğrencilerden tek tek dönütler alınmış ve ilk safhada hatalar değerlendirilmemiştir. Gelişigüzel konuşma eylemlerinden sonra öğrencilerin belli bir öz güven duygusu seviyesine ulaştıkları gözlenmiştir. Daha sonraki etkinliklerde öğrencilerin kullandıkları fiil çekimlerinin ve isim tanımlıklarının (artikellerin) düzeltilmesi sağlanmıştır. Bu işlem gerçekleştirilirken, konuşmalar/diyaloglar pek kesilmemiş; uygun aralıklarda gerekli uyarılar ve düzeltmeler yapılmıştır. Bu yöntemin öğrencilerle motivasyon bakımından da olumlu sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Sınıf ortamında ve hem de ödev niteliğinde

öğrencilere sesli okuma ve sık tekrar etme görevleri verilmiş, bunun sonucu olarak öğrenciler daha rahat ve kolay konuşma eylemine isteklendirildikleri gözlenmiştir. Ödevler tek tek incelenmiş ve birlikte değerlendirilmiştir. Yoruma dayalı ifadelenmelerin, öğrencinin serbest düşünme becerilerini tetiklediği görülmüştür. Çağrışım halkalarından da yararlanma dürtüsüyle, konular arası ilişkilendirmelere yönelik üretici yorumlara da rastlanmıştır. Öğrencide tonlama, vurgu, entonasyon ve telaffuz ayrıntıları eylemsel olarak gerçekleştirilmiş ve bu noktalarda belli bir farkındalık oluşturduğu görülmüştür. Konuşma dilinin diğer dil becerilerinden farkının eylemsel olarak görülmesi de sağlanmıştır. Öğrenci, hata yapmaktan korkmaması gerektiği bilinç düzeyiyle daha rahat konuşma eylemine katılmış ve kendini denetleme algısı kendiliğinden gelişmiştir. Bu sayede daha denetlenebilir ve kontrollü bir konuşma sürecini de kendilerinin takip edebilecekleri tespit edilmiştir. Konuşma becerilerinin eylemsel olarak, bizatihi öğrencinin sürece dâhil edilmesi ile sağlanabileceği kanaati hâsıl olmuştur. Çekinik kalma, utangaçlık, içe kapalılık, sosyalleşememe ve benzeri sorunların konuşma becerilerinin en büyük güçlüklerinden olduğuna tanık olunmuştur. Öğretmenin tutumunun ve seçilen ders materyallerinin, bu sonuçlar dikkate alınarak gözden geçirilmesi gerekliliği dikkate değer hususlardır.

Bu çalışmada aşağıda sıralanan, hem lise 9. Sınıf öğrencilerinin ve hem de fakülte 1. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine/konuşma eylemlerine engel olan ve giderilmesi gereken güçlükler irdelenmiştir:

- Öğrencinin konuşma eylemine katılımını engelleyen bireysel-içsel hususlar,
- Bulunduğu ortam koşulları,
- Hata dolayısıyla yaşayacağı saygınlığının zedelenmesi korkusu,
- Gülünç duruma düşeceği hissi,
- Ders dışı ortamlarda yeterli çalışma yapamama ve isteksizlik,
- Tekrar yapmaktan usanma hissi,
- Telaffuz yanlışlığına bağlı tutukluk,
- Ders hocasının empati yapamama sorunu ve öğrencinin kendini dışlanmış ve yalnız hissetmesi.

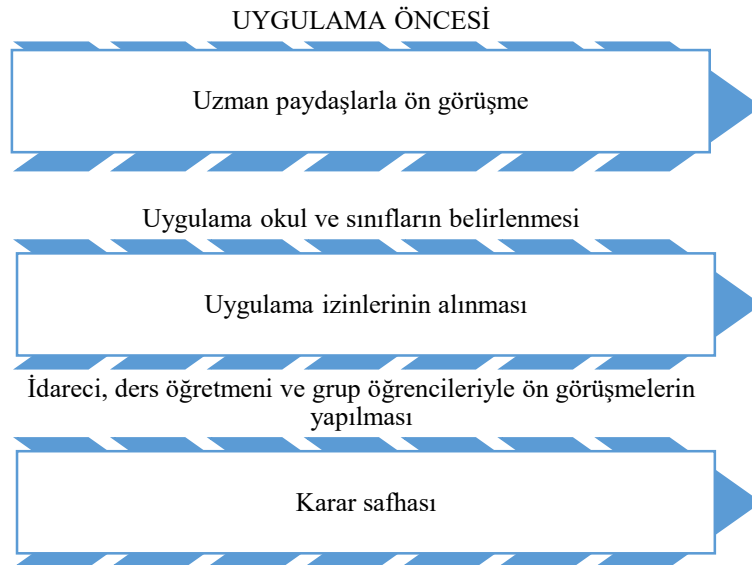
## **YÖNTEM**

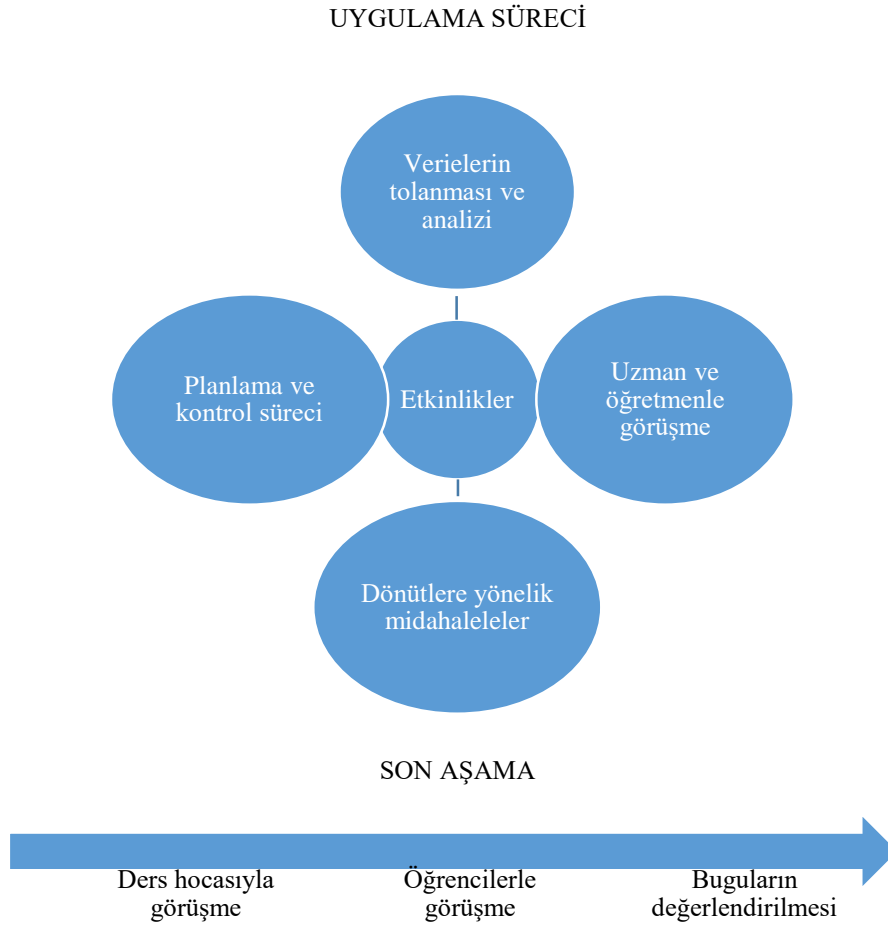
Sözü edilen her iki grupta da, konuşma eylemi esnasında öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri aşmayı hedefleyen bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla sürdürülmüştür. Sözü edilen güçlüklerin neler olduğu ve nedenleri ayrıntılı olarak irdelenmiştir. Sorunlara yönelik çözüm ilkeleri belirlenmiş ve bu güçlüklerle baş etmenin ana ilkeleri tespit edilmiştir. Bu açıdan çalışmanın amacı, öğrencilerde istendik düzeyle konuş becerilerinin gelişmesine yöneliktir. Bu büyük oranda sağlanmış bulunmaktadır. Çalışma, gözlem (sürekli), görüşme (yüz yüze ve uzaktan), denetleme, sorgulama ve verileri değerlendirme evreleri ile desenlenmiştir (Arslan, 2012; Sağlam, 2010; Sargın, 2006). Ders hocalarının bu bağlamda metodik ve didaktik yönden tam donanımlı olmaları zorunludur. Uygun yönetime dayalı ders süreçlerinin, verimliliği artıracığı bilinen bir gerçektir. Öğretmenin eğitim ve öğretim sürecinde gücünün farkında olması daha etkili bir öğrenme sürecini tetikleyeceği gibi üretime dayalı düşünsel faaliyetleri de güdüler (Sarıçoban, 2005, s. 44; Cüceloğlu, 2018, s. 43).

Eylem araştırması odaklı bu çalışma, öğrencilerin konuşma yoluyla iletişime girerken hangi güçlüklerle karşılaştıklarının tespiti ve buna uygun çözüm stratejilerinin geliştirilmesi ve bunların uygulanmasına yöneliktir. İş birliği ve eyleme dayalı

uygulamalı yollar kullanılmıştır araştırmada. Tüm paydaşlar etkin biçimde aktif olarak sürece dâhil edilmiştir. Yöntemin gereği, uygulama sürecinde hiçbir öğrenci ve araştırma yöneticisi, uygulayıcısı eylem alanının dışında kalmamıştır. Güçlüklerin çözümüne yönelik stratejilerin oluşturulması genel katılım ve işletim aşamalarıyla mümkün olmuştur. Çoklu destek sağlama yöntemiyle, süreç dışına itilme veya yalnız hissetme sorunu aşılmıştır. Sınıf ortamı, eylemsel sorumlulukların zevkle yerine getirildiği bir grup çalışma sahasını andırmış ve öğrenci kendini istekli hissetmiştir (Yıldırım, & Şimşek, 2011). Dolayısıyla yerleşik kaygılar büyük ölçüde ortadan kaldırılmış, öğrenci uygulamacı iş birliği sayesinde söz konusu güçlüklerin üstesinden gelme parametreleri kolaylıkla oluşturulmuştur. Diğer yanda veri elde etme ve sorunların çözümüne yönelik eylemsel etkinliklerin gerçekleşmesinde lise grubu için rehber öğretmen ve ders hocasından kayda değer destek alınmıştır. Fakülte grubu için bizzat ilgili dersi uzun yıllar yürüten bir elaman olarak tüm verileri ve süreçle ilgili stratejileri kendi deneyimlerimden eyleme aktarma imkânım olmuştur. Çalışma, yayın şartları bağlamında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu ölçütlerine göre onay almış bulunmaktadır.

Bahse konu güçlüklerin çözümüne yönelik gerçekleştirilen uygulamaların aşamalarının ayrıntılı biçimde ortaya konulması, çalışmanın en önemli kısmını içerir (Yeşilyurt, 2012, s. 207). Çalışmada her aşama belli bir plan ve program dâhilinde ilerlemiştir ve somut verilerle desteklenmiştir. Gerekli düzeltmeler, uygun görülen aşamalarda yapılmış; bu süreçte öğrencinin kendini daha rahat hissetmesi sağlanmıştır. Eylem planı akış şemasını adı geçen değişkenlerle oluşturulmuştur:





Şekil 1. Eylem planı akış göstergeleri

### Sürece katılan öğrenci grupları

Bu çalışmanın öğrenci grupları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Erzurum il merkezinde bulunan Erzurum Anadolu lisesi 9. sınıf (Almanca grubu) öğrencileri ile (37) Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi 1. Sınıf (70) öğrencilerinden (Sözlü İletişim Becerileri dersi) oluşmaktadır. Sürece dâhil olan diğer paydaşlar:

- Rehber öğretmen,
- Almanca dersi öğretmeni,
- Alan uzmanı ve öğretim elemanı.

### Veri Toplama Araçları

Yabancı dil öğretimi süreçlerine bağlı olarak çalışmanın veri toplama araçları, ilk derslerden başlayarak bir gösterge çizelgesi ile ders ortamında uygulamaya dönük kavram analizleri, ödev tahlilleri, cümle analizleri, günlük olayların irdelenmesi ve yazınsal mini metinlerden başlayan daha sonra kısa öykülerden oluşan yorumlama çalışmalarından oluşmaktadır. Konuşma kayıt ve tutaklarının incelenmesi, gözlem analizleri ve değerlendirmeler süreci izlenmiştir. Ders içerikleriyle ilgili sorular ve denetleme ölçütleri ders öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından hazırlanmıştır.



## Konuşma Eylemi Süreci

9. sınıf öğrencileri ile 20 saatten oluşan 12 haftalık planlama, ön aşama ve son aşamalı gözlem ve değerlendirme aralıklarıyla tamamlanmıştır. Haftalık eylem planlaması, öğrencilerin dil seviyesi ve dil algılarının belirlenmesinden sonra tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda izlencelerle haftalık ders konusu dağılımları öngörülmüştür. Basitten karmaşığa giden ders konuları, kavram analizlerinden kelime cümle ve metin aralığında serpiştirilmiştir. Zaman zaman hazırlıksız seçilen konulara güncel temalar bağlamında değinilmiş ve konuşma sürecine dâhil edilerek şoklama yoluna gidilmiştir. Haftalık uygulamalarda ve planlamalarda lise grubu için MEM onaylı ders kitaplarındaki konu kesitleri sürece dâhil edilmiş; fakülte grubu öğrencileri için ise seçme kavram ve metinler önceden belirlenerek eyleme konulmuştur.

Tablo 1.

### *Uygulama Süreci Göstergeleri (Lise grubu)*

Sıra	Eylem	Süre
1	Katılımcılarla Ön Görüşmeler	1 Hafta 2 ders saati
2	Uygulamalar Safhası	10 Hafta 20 ders saati
3	Katılımcılarla son değerlendirmeler	1 Hafta 2 ders saa

Tablo 2.

### *Uygulama Süreci Göstergeleri (Lise grubu)*

Sıra	Eylem	Süre
1	Katılımcılarla Ön Görüşmeler	1 Hafta 4 ders saati
2	Uygulamalar Safhası	10 Hafta 40 ders saati
3	Katılımcılarla son değerlendirmeler	1 Hafta 4 ders saa

Uygulama, lise grubunda çarşamba günleri 2 saat olarak ve fakülte grubunda perşembe ve cuma günleri 2 +2 toplam 4 saat olarak yürütülmüştür. Ders programına da uygun olarak sürdürülen uygulama işlemleri için hem ders konularını ve hem de araştırma konuları ile ilişkilendirilerek daha yaygın ve kullanışlı zaman aralığı elde edilmiştir. Dolayısıyla haftalık olarak program dâhilinde, öğrencilerle sözlü iletişim becerilerine yönelik, konuşma eylemleri, uygulamalı olarak yaptırılmış ve öncesinde ödev biçiminde ön okumaları zorunlu kılan kısa cümleler ve metinler verilerek denetlemeler ve değerlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Her ders sonunda kısa değerlendirmeler yapılmış; haftalık değerlendirmeler ise ders hocaları tarafından rehber öğretmen eşliğinde genel değerlendirmeyle tamamlanmıştır. Bu sayede gelecek derslerin planlaması da çizgisel olarak izlenince çerçevesinde sürdürülmüştür.



Şekil 2. Haftalık Eylem Akışı

### Veri Analizi

Verilerin toplanması ile verilerin analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Öğrencilerin konuşma eylemi esnasındaki ortaya çıkan güçlükleri belirlemek amacıyla içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi yoluyla elde edilen veriler, detaylandırılarak irdelenir ve bu sayede açıklayıcı olgulara ve izleksel-tematik kesitlere ulaşma imkânı sağlanmış olur (Cattell & Scheier, 1963; MacIntyre & Gardner, 1989, 1991; Spielberger, 1966). İnceleme sonuçlarına göre sözlü eylem esnasında en sık yapılan ifade hatalarının neler olduğu, bireysel olarak öğrencilerin, hangi yanlışlarda ısrarcı olduğunu izleyebilmek için akış sürecine göre haftalık tutanaklarda çetele oluşturulmuştur. Hataların tespitini müteakip öğrencilerin hata yapmada etken olan süreçlerin neler olabileceğine yönelik ön tespitler yapılmıştır. Konuşma kaygılarına bağlı korku odaklı duygu eylemlerinin engellenmesi adına oyunsu metinlerin ve eğlenceli güncel konu içerikli mini metinlerin ders ortamı için gerekli olacağı kanaatine varılmıştır. Bu aşamada nicel veriler çalışmaya yararlı olmuştur.

Sözlü anlatımlarda ortaya çıkan belli başlı hataların tespiti için kodlama yoluna gidilmiştir. Her öğrencinin eylem skalasının unsurları yarı olarak listelenmiştir. Haftalık veri dökümü bu yolla izlenmiştir. Bu sayede haftalık değişkenler ve gelişim göstergeleri elde edilmiştir. Elde edilen göstergelerle öğrencilerin konuşma eylemlerinde hangi etkinliğin uygulanacağına karar verilmiştir. Hataların yapılma sıklığı ve bunların haftaya göre dağılımı izlenerek öğrencinin bundan dil psikoloji içinde nasıl arındırılacağına metodik yolları araştırılmıştır. Sözlü anlatım hatalarının oluşturduğu döküm listesi dikkate alınarak, öğrencilerin haftalık seyir izlencesi oluşturulmuş ve kademe kademe hatalardan kurtulmanın çözüm yolları ve stratejileri aranmıştır. Öğrencilerde açığa çıkan standart dil seviyesinin Almanca dil dizgesi içindeki ölçütlere uygunluğu ve uygunsuzluğu tespit edilerek tablo hâlinde dökümü yapılmıştır:

Bülbül, M., & Bülbül S. Almanca sözlü iletişim süreçlerinde karşılaşılan konuşma güçlüklerini gidermeye yönelik eylemler.

Tablo 3.

*Konu Kesitleri Kodlar*

Sorunlu Araştırma Nesneleri	Kodlar		
Konuşma esnasında sözcük seçme güçlüğü.	a- Artikellerde	b- Çekim eklerinde (Fiil-İsim)	c- Zaman formlarında (Şimdi-Geçmiş)
	1. Das	5. 1. Tekil	10. Geçmiş zaman hik.
	2. Der	6. 3.Tekil	11. Dili Geç. Zam.
	3. Die	7. 2. Çoğul	12. Tarz fillerde zam.
	4. Die PL.	8. İ-Hâlinde	
		9. Genitif Hâlinde (tamlamalarda)	
Telaffuza bağlı hatalar.	a- Çok Sesli Hecelerde (Diftonglarda/kayma sesli harfler)		b- Kelimelerde ve bileşik seslerde
	13. sıfatlarda		17. isimlerde
	14. İsimlerde		18. sıfatlarda
	15. fiillerde		
	16. zarflarda		
Anlamada yaşanan güçlükler		19. İsimlerde	
		20. Fillerde	
		21. Sıfatlarda	

### Geçerlik ve Güvenirlik

Uygulamaya dönük araştırmalarda, güvenilirlik ve geçerlik ilkesi bilimsel normların gözetilmesi bakımından önemlidir. Bu ilkeler bağlamında eylem araştırmaları, genel geçer özellik taşır. Araştırmanın ilkesel olarak dayanaklarının sağlamlığı, geçekliğine katkı sağlar. Güven ve genel kabul görme bu nedenle sağlanmış olur (Şencan, 2005; Ocak, & Akkaş Baysal, 2019). Bu çalışmada da sözü edilen parametreler ağında araştırmaya güvenilir bir derinlik katma adına sorun odaklarının ayrıntılandırılmasına gidilmiş ve sorunlara çok yönlü çözüm yolları üretilmiştir. Araştırmanın her aşamasında çalışmada yer alan paydaşlarla ekip konsepti içinde gerekli danışma ve değerlendirme faaliyetleri ve işlemleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çoklu veri araçlarından yararlanılmıştır. Bu sayede güvenilirlik ölçütleri üst düzeyde tutulmaya çalışılmıştır. Veriler ekip elemanları tarafından ayrıntılı biçimde incelenmiş, değerlendirilmiş ve görüşler tartışılarak sonuçlandırılmıştır.

### BULGULAR

#### Sözlü İletişim Becerileri Sürecinde Öğrencilerin Konuşma Eylemine Yönelik Kural Dışı Hatalarının Dağılımı

Tablo 4.

*Güçlüklere Ait Nesnelere Analizi (Fakülte grubu)*

	Güçlüklere dayalı hataların toplan sayısı	Genelde Yapılan Hatalara Oranı (%)
Konuşma esnasında sözcük seçme güçlüğü	1573	22
Telaffuza bağlı hatalar	994	33
Anlamada yaşanan güçlükler	873	45
Toplam	3440	100

Tablo 5.

*Güçlüklere Ait Nesnelere Analizi (Lise grubu)*

	Güçlüklere dayalı hataların toplan sayısı	Genelde Yapılan Hatalara Oranı (%)
Konuşma esnasında sözcük seçme güçlüğü	567	15
Telaffuza bağlı hatalar	487	27
Anlamada yaşanan güçlükler	573	58
Toplam	1627	100

Tablo 4’te fakülte grubu öğrencilerinin konuşma eylemi esnasında ilgili değişikelerde yaptıkları hataların toplam sayısı ve bunların diğer hatalar içindeki oranları verilmiştir. Tablo 5’ de lise grubu öğrencilerinin aynı hatalar üzerinden sayısal değerleri ve oranları gösterilmiştir. Lise grubu öğrencilerinin ders saatine bağlı olması şartı başta olmak üzere ve diğer derslerin de dil ile ilgili seksiyonları içermesi bakımında aynı konu nesnelere daha fazla yoğunluk gösterdikleri gerçeği göz önünde bulundurulursa tablolarda öne çıkan önemli fark değerlerinin ve oranlarının nedeni açıklanmış olur. Tespit edilen konuşma güçlüklerine bağlı hataların fakülte grubundaki dağılımı, 3440 hatanın sözcük seçmeye bağlı yüzdesi 1573 hata ile % 15, telaffuza bağlı olan 994 hata % 33 ile ve anlamaya bağlı 873 hatanın oranı %45 şeklindedir. Lise grubundaki dağılım ise toplam 1627 hatanın sözcük seçme sayısı 567 ve %15, telaffuz temelli hatalar 487 ve %27 ile anlamaya dayalı hatalar da 573 ile %58 tekabül etmektedir.

Öğrenciler, kendi yöresel dil kullanımlarının yanı sıra Almanca dil özelliklerinin de dayattığı yabancı dil faaliyetlerine bağlı kullanım biçimlerinin farklı yapıda olması nedeniyle oldukça sıkıntılı ve güçlükler içeren atmosfer doğurmuştur. Diftonglara bağlı hataların yoğunluğu bunu göstermektedir: ei (ay), eu (oy), sp (şp), st (şt), sch (ş) tsch (ç), ch (h> kalın) telaffuz edilmesi zorunluluğu anlamsal değere etki ettiğinden bunların uygun telaffuz edilmemesinin doğurduğu iletişim güçlükleri çok ön düzeyde görülmüştür.

Tablo 6.

*Telaffuz Düzeyindeki Yanlışların Analizi (Fakülte Grubu)*

	Hataların Kullanım Sayısı	Tüm Hatalara Oranı
Çoklu ünlülerde yapılan hatalar	148	18
s+t ve s+p ile başlayan kelimelerindeki hatalar	123	13
ch ve sch seslerini yer aldığı kelimelerde yapılan hatalar	56	1

Bülbül, M., & Bülbül S. Almanca sözlü iletişim süreçlerinde karşılaşılan konuşma güçlüklerini gidermeye yönelik eylemler.

Tablo 7.

*Telaffuz Düzeyindeki Yanlışların Analizi (Lise Grubu)*

	Hataların Kullanım Sayısı	Tüm Hatalara Oranı (%)
Çoklu ünlülerde yapılan hatalar	345	28
s+t ve s+p ile başlayan kelimelerindeki hatalar	187	17
ch ve sch seslerini yer aldığı kelimelerde yapılan hatalar	78	21

Öğrenciler bu hatalara en yoğunlukta olarak fiillerde (*spielen, steigen, spalten*), (*sparen*), sıfatlarda (*leise, klein, breit, leid, heiss*), (*kein, ein, nein*) ve isimlerde (*Spiel*), (*Spalte*), (*Stress*) yer vermektedirler. Bu sorunsal kullanım biçimlerini hazırlık sınıfında önlenememesi hâlinde kalıcı olarak ileri sınıflarda kullanım güçlüğü biçimde devam ettiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada sorunun bu yanı, uzun yıllar deneyimlendiği için öğrencilerde kalıcı olan bu sorunların ortadan kalkmasına yönelik uygulamalı önlemler, ders stratejileri içinde oluşturulmuştur ve bu konuda önemli mesafe alınarak başarılı olunmuştur. Tablo 6 ve Tablo 7’de bu hataların dağılımları ve yüzdeler değeri verilmiştir.

Öğrencilerin fiil çekimleri ilgili olarak karşılaştıkları güçlükleri şöyle sıralamak mümkündür; 2. tekil şahıs ile ilgili yaşanan çekim güçlükleri; 3. tekil şahıs ile ilgili çekim güçlükleri ve 2. çoğul şahıs çekim eki ile ilgili olanlar. Bu güçlüklerinin ana nedenlerinden sayılabilecek sorunların, fiillerin özel konumlarından kaynaklı olmasındandır. Bu fiiller şunlardır: *empfehlen, schimpfen, heissen, raten, nennen, arbeiten*. Bunlarla ilgili olarak, özel ve bireysel çalışmaların verilerinin analiz değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan güçlükler ve buna bağlı hataları tespiti, aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 8.

*Fiil Çekimlerine Bağlı Hata Analizi (Fakülte Grubu)*

	Hataların Kullanım Sayısı	Tüm Hatalara Oranı(%)
2. Tekil şahıs çekim hataları	357	32
3. Tekil şahıs çekim hataları	451	42
2. Çoğul şahıs çekim hataları	387	26
Toplam	1119	100

Tablo 9.

*Fiil Çekimlerine Bağlı Hata Analizi (Lise Grubu)*

	Hataların Kullanım Sayısı	Tüm Hatalara Oranı(%)
2. Tekil şahıs çekim hataları	115	45
3. Tekil şahıs çekim hataları	198	20
2. Çoğul şahıs çekim hataları	213	35
Toplam	526	100

Öğrenciler, en sık fiillerin çekim ekleriyle ilgili olarak güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunda ana dilinin yapısal özelliklerinin negatif transfer yoluyla yabancı dilin yapısal özelliklerine, olumsuz etki etmesinden kaynaklandığı gözlenmiştir. Çekim eklerinin yapısal farklılıkları, Türkçede 2 tekil şahıs için –sun iken, Almandada yaşanan

güçlülere bağlı olarak bu durum *-st* veya *-est* çekim ekleriyle karşılanmaktadır. Bu durum yukarıda verilen fiillerin çekim eklerinde özel ayrımlar gerektirdiğinden büyük sorunlara yol açmaktadır.

Türkçe: Gelmek fiilinden, *geliyor+sun*, iken, Almancada: *du komm+st; du rat+est* biçiminde iki ayrı çekim ekinin fiilin kökünde bulunan Konsonant'ın (sessiz harfin) belirleyici olmasıyla değişiklik gösterir. Öğrencilerin, bu durumun doğurduğu keskin ayrımın içselleştirilmesi için özel bir çaba ve dikkat göstermeleri gerekmektedir. Bunun içinde yoğun tekrar ve metin düzeyinde kısa diyalogların etkili olduğu görülmüştür. Öğrenciler, *empfehlen, schimpfen* gibi birden fazla sessizin yan yana bulunmasından kaynaklı, çekim eki odaklı güçlükleri yoğun olarak yaşamaktadırlar. Yine bunun üstesinden gelmenin en etkili yolunun, sesli okumalar yapmak; metin üzerinden cümlenin unsurlarının anlamsal ilişkilerini de edinerek, dilin dil bilimsel kurallarını edinmenin mümkün olduğu tespit edilmiştir.

*empfehlen* > 2. Tekil şahıs olarak çekim: *du empfiehl+st; schimpfen* > *du schimpf+st*. Görüldüğü üzere Almanca fiil çekim eklerinin (Flexionsendungen) bu yanı sıra çok karmaşık ve yapısal olarak Türkçenin yapı özelliklerinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Yanı sıra öğrencilere öğrenme ve edinme- içselleştirme stratejileri kapsamında verilen noktalar dikkatle uygulandığında fakülte grubu öğrencilerinde 2 haftalık gibi bir sürede; lise grubu öğrencilerinde ise 5 haftalık bir süre içinde bu güçlüğü üstesinden geldiği gözlenmiştir. Metin üzerinde sesli okumalar yapmanın ve mini metinler üzerinde karşılıklı konuşma eylemlerinin ders sürecine dâhil edilmesi sonucu söz konu güçlüklerin büyük oranda üstesinden geldiği tespit edilmiştir.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Genel Toplam
1.Hafta	21	13	16	5	22	21	10	22	16	17	35	22	11	14	15	8	22	21	8	13	11	344
2.Hafta	23	34	31	20	17	33	21	10	11	11	15	18	22	19	17	21	16	23	15	14	18	412
3.Hafta	34	11	37	13	5	23	43	24	18	11	33	21	21	32	13	17	41	27	7	18	12	461
4.Hafta	7	3	17	27	11	13	33	51	23	19	19	23	35	3	71	32	37	9	21	36	24	495
5.Hafta	19	21	35	37	3	25	9	21	16	24	11	20	23	22	27	11	17	20	16	12	16	405
6.Hafta	10	13	21	15	5	17	14	18	13	21	13	16	13	20	14	17	20	11	13	11	21	316
7.Hafta	13	11	15	12	21	32	18	11	5	11	11	7	7	18	17	23	30	3	7	21	7	284
8.Hafta	7	19	15	11	11	21	8	13	21	17	13	11	13	16	24	17	15	12	14	21	13	285
9.Hafta	13	13	4	2	31	17	12	11	11	7	10	9	9	17	12	11	11	7	9	13	2	231
10.Hafta	17	6	11	3	12	11	7	7	3	21	14	12	3	3	2	11	17	20	3	12	12	207
Genel Toplam																						3440

Şekil 3. Hata Tiplerinin Haftalara Göre Dağılımı (Fakülte Grubu)

Fakülte grubu öğrencilerinin Şekil 3'de görüldüğü üzere sayısal olarak daha kalabalık olmaları ve eğitim gördükleri bölümün tüm derslerinin de Alman Dili Eğitimi müfredat kapsamında olması nedeniyle daha yoğun olarak derslere zaman ve iş gücü harcamaktadırlar. Bu durum, bu grup öğrencilerinin tüm becerilerde olduğu gibi sözlü iletişim becerileri kapsamında konuşma eylemlerinde de olumlu etki yaratmış ve daha başarılı bir eylem grafiği ortaya koydukları gözlenmiştir. Bu avantajlı durumun da göz önünde bundurulması, başarıya dönük stratejilerin belirlenmesinde dikkate alınması gereken bir noktadır.

Buna mukabil Şekil 4’de gözlendiği gibi lise grubu öğrencilerinin hata düzleminde öğrenci sayısı az olmasının yanı sıra, ders müfredatlarında yer alan Almanca dersinin haftalık ders saati 2 ders saati olması nedeniyle, söz konusu eylem çalışmasının, verimlilik analizi fakülte grubu öğrencilerine göre daha az seviyede seyretmiş ve dil becerileri ile birlikte konuşma becerilerine olumlu etkisi genel itibarıyla olumlu olmasına rağmen fakülte öğrencilerinin veri başarılarına göre düşük seviyede seyretmiştir.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Genel Toplam
1.Hafta	11	9	12	7	12	13	13	14	13	13	21	15	9	2	12	15	17	23	3	5	6	245
2.Hafta	13	6	5	10	8	3	5	6	7	6	8	9	5	9	11	3	7	13	7	8	9	158
3.Hafta	5	6	6	7	5	3	11	14	9	6	13	11	13	4	8	9	18	11	7	7	5	178
4.Hafta	8	8	7	11	7	9	3	13	2	8	9	13	21	5	15	15	16	5	1	15	11	202
5.Hafta	9	12	3	8	3	3	9	8	1	12	13	10	1	11	13	5	9	10	8	7	11	166
6.Hafta	5	7	9	7	5	8	7	9	7	11	5	8	7	10	4	8	10	6	7	5	8	153
7.Hafta	7	6	7	5	11	13	9	6	5	9	6	5	7	8	5	11	10	3	4	6	3	146
8.Hafta	3	9	7	6	6	7	8	4	11	7	8	6	9	8	11	8	5	6	7	9	6	151
9.Hafta	7	7	5	3	13	8	6	5	6	7	5	4	5	8	6	5	5	7	4	6	2	124
10.Hafta	2	3	12	4	3	5	3	2	5	9	7	6	3	7	2	6	8	5	3	6	3	104
Genel Toplam																						1627

Şekil 4. Hata Tiplerinin Haftalara Göre Dağılımı (Lise Grubu)

Ortak sorun/güçlük bağlamında, seçilen fakülte ve lise grubu öğrencilerinin konuşma becerilerine dönük olarak konuşma güçlüklerinin üstesinden gelme teknik ve taktiklerinin kavşağında, hangi ana stratejilerin tespit edilmesi ve eylem alanına dâhil edilmesi noktasında somut veriler ortaya çıkmıştır. Her iki grup öğrencilerinin bu güçlüklerden arındırılmasına yönelik yapılan bu çalışmada, özellikle okuma olmak üzere dinleme tekniklerinden büyük ölçüden istifade edilmiştir. Bu yanıyla öğrencilerin dil algısı kapsamında, konuşma dürtüsü olumlu yönde uyarılmış/stimüle olmuş ve öğrenciler belli konularda konuşma gereksinimine bağlı olarak sürece çok istekli olarak katılmışlardır. İlk haftalarla son haftalardaki gözlemlenen hata oranındaki azalma da bu başarının somut verisi olarak değerlendirilebilir. Konuşma güçlüklerine bağlı en etkili engellerin, sınıf ortamındaki güvensizlik duygusu, okumaya bağlı yetersizlikler ve öğretmenin uygun ortamı yaratamamasına bağlı tutumlar gösterilebilir.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada, sözlü iletişim becerilerine bağlı olarak ortaya çıkan konuşma eylemine engel oluşturana güçlükler, belli parametrelerde irdelenerek ele alınmıştır. Tanımlıklara, isim çekim eklerine (Kasus), fiil çekim eklerine ve kelime seçimlerine bağlı hatalı konuşma eyleminde oluşturduğu güçlükler sayısal kodlar üzerinden değerlendirilmiştir. Sözlü anlatım sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin dört ana başlıkta toplandığı görülmüştür. Bunlarda ortaya çıkan hatalara göre öğretme stratejileri oluşturulmuş ve arka planda yatan engellerin öğrenme sürecinde düzeltilmesi yönünde yaklaşımlar oluşturulmuştur. İsim ve fiillere çekim eklerine ve bağlı ağız alışkanlıklarına dayalı hataların öğrenmede engelleyici en önemli güçlük olduğu tespit edilmiştir. Bunları artikeller ve kelime seçimine dayalı güçlükler izlemiştir.

Öğrencilerin konuşma becerilerini engelleyen güçlüklerin bu ana başlıklarla sınırlı olmadığı da görülmüştür. Ancak çalışmanın ana çizgileri bu seçilen başlıklarla

sınırlı olduğundan, yoğunlaşma bu başlıklar altındaki güçlüklerin giderilmesine dönük olarak planlanarak sürdürülmüştür. Sağlam (2010), hazırlıksız konuşma becerilerinde rastlanan güçlüklerin, standart dilden sapmalar şeklinde formüle ederek, konuşma alışkanlıklarının sonradan öğrenilenlere olumsuz etkilerinin bir eylem gücü olduğu işaret eder. Sargın (2006), çalışmasında öğrencilerin konuşma eylemi esnasında karşılaştıkları güçlüklerin ana dayanaklarının, ifade yetersizliklerine bağlı olduklarına vurgu yapar. Öğrencilerin bu nedenle yerel ağızla konuştukları biçimde hem standart dili ve hem de yabancı dili bu konuşma refleksiyle eyleme geçtikleri görülmüştür. Bu da doğal olarak iletişimde sorunlara yol açmaktadır. Öğrencilerde, standart dilin ölçütlerinin farkında olmalarını sağlayacak bilinç düzeyi oluşturmalarına yardımcı olunmuştur. Yabancı dilin kendi yapı ve kelime diziliş (Wortstellung) kurallarının kendine özgü oluşuna bağlı farkındalık oluşturmak, bu öz bilinç edinme sürecinden sonra kolay olmuştur.

Kişiyeye özgü dil kullanımlarının (idiolekt) konuşma eylemi ve sağlıklı iletişim kurma süreçlerinde en önemli güçlükler arasında ortaya çıktığı müşahade edilmiştir. İlanbey (2016), çeşitli dil alanlarının konuşma sürecine olumsuz etkilerinin, iletişimde güçlükler yol açan en büyük sorun olduğunu vurgulamıştır. Güler ve Mert (2020) de konuşma dilinin aceleciliğinden, konuşma eyleminin kompleks bir düşünce edincini tetiklediğini ve konuşma sürecine uygun olmayan kelimelerin sürece dahil edilerek standart dilinden sapmalara yol açtığına işaret ederler.

Çalışma sonuçları itibarıyla, benzer çalışmaların tespitleriyle paralellik göstermektedir. Ortak sorun odaklarından oluşan konuşma eyleminde ortaya çıkan güçlüklerin benzer özellikler içermesi de bu yüzdendir. Kısa yol arayışlarına bağlı konuşma refleksinin doğurduğu eliptik (Elipse) ifade biçimleriyle konuyu geçiştirme eğilimi, öğrencilerde sıkça rastlanan bir sorun olarak tespit edilmiştir. Bundan arınmanın yolu, bu çalışmanın sonucunda geliştirilen destek stratejiler içinde yer almaktadır. İfade yetersizliği biçiminde ortaya çıkan konuşmada iletişim gücü, öğrencinin öz güven, öz inanç, öz eleştiri ve öz denetim mekanizmalarının sağlıklı biçimde işletilemediğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin bu sorunsal durumu tespit etmesiyle birlikte, eğitimin katılımcı ve üretici dinamikleri gereği öğrenciyi, aktif katılımcı olarak ders/konuşma sürecine yönelik uyarması en önemli stratejidir.

Öğrencilerin sözlü anlatım süreçlerinde ders ortamında yöresel dilin etkin olması, nedeniyle iletişimde güçlüklerin yaşanması, ifade etmede de yetersizlik bağlamında etkili olmuştur. Ailenin ve sosyal ortamın şartlarının konuşma dilindeki baskın yanının, derste konuşma eylemlerine dayalı olarak, ortadan kaldırılmasını güçle sağlamıştır. Bunda öğrencilerin diyaloglarla örülü mini metinlerin konu ekseninde yer alan motive edici tematik özelliklerin rolü büyük olmuştur. Şimşek (2016), Töremen (2008), Yaman & Erdoğan (2007) gibi araştırmacılar tarafından öğrencilerin yazılı/sözlü anlatımlarında görülen hataların tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmaların konuşma dili unsurlarıyla ilgili olan sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, sözlü iletişim becerilerini artırmaya yönelik konuşma eylemlerine odaklı etkinlikler öğrencinin Almanca sözlü iletişim dersine olan ilgisini üst düzeyle olumlu etkilemiş; pek çok konu öbeklerine istekli biçimde katılmışlardır. Bu süreçte, öğrencilerin hatalarına öncelikle müdahale edilmemesine özen gösterilmiştir. Yaratıcı konuşma becerilerinin diğer becerilerinde olduğu gibi yaratıcı düşünme becerileriyle koşutluk oluşturdu tespit edilmiştir (Kellogg & Raulerson (2007), Beydemir (2010).



Bu araştırmada öğrencilerin sözlü anlatımlarını konuşma dili hatalarından arındırmak amacıyla yapılan konuşma etkinlikleri, uygulamalarla eş zamanlı olarak verilen dönütlerle, öğrencilerin sınıf içi sözlü anlatımlarının daha özenli olmalarına katkı sağlamıştır. Öğrencilere kendi hayatlarına, deneyimlerine ve beklentilerine dayalı konuşma etkinlikleri yapılmıştır. Bu sayede öğrencilerin sözlü anlatımlarında kendilerini rahat ifade etmesi sağlanmıştır. Sever (1993), Doğan (2009), Çerçi (2015) yaptıkları çalışmalarda öğrencinin ilgisini çeken konuşma etkinlikleri yaptırmanın öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiği ve derse olan ilgilerini artırdığı görülmüştür. Bayat (2015) araştırmasında konuşma etkinliklerine dayalı yaratıcı konuşma uygulamalarının fakülte birinci sınıf ve lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini tespit etmiştir. Dil becerileri, birbirinden destek alarak gelişmektedir. Konuşma becerisi de okuma, dinleme ve yazma becerilerinden bağımsız değildir. Bu araştırmada öğrencilerin sözlü anlatımlarını günlük dilin sapmalarından arındırmak için öğrencilere konuşma etkinlikleriyle birlikte okuma ve dinleme ödevleri verilmiştir. Tanju (2010) ve Yılmaz (2019) da yaptıkları araştırmalarda okuma alışkanlığının öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığını tespit etmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinin ve lise 9. sınıf öğrencilerinin sözlü iletişim becerilerine yönelik olarak karşılaşılan güçlüklerin tespiti ve bunlardan arınmanın stratejileri karşılaştırmalı olarak bu çalışmada irdelenmiştir. Konuşma becerilerine yönelik 10 haftalık araştırmada; tanımlıkların tespiti, sözcük tanımlama, kelime türlerinin ayırdına varma, çekim ekleri ile ilgili güçlükler ve telaffuza bağlı hata tiplerine rastlanmıştır.

Konuşma sürecine bağlı olarak sürdürülen uygulamalı çalışmalarda, fakülte grubu öğrencilerinde toplam 3440, lise grubu öğrencilerinde ise 1627 hata tespit edilmiştir. Fakülte grubu öğrencilerinin hataların yüzdelikli dağılımı kelime seçmede 1573 hata ile %22, telaffuz hataları 994 ile %33, anlamada yapılan hatalar 873 ile %45 iken, lise grubunda bu dağılım, kelime seçmede 567 ile %15, telaffuz hataları 487 ile %27 ve anlamada yapılan hatalar 573 ile %58 şeklinde olmuştur. Telaffuz ve anlamaya dayalı hataların yüksek oluşu, ana dilinin dil kullanım alışkanlıklarının ikinci dil öğrenme süreçlerinde negatif transfer etkisiyle meydana geldiği tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenme süreçlerinde ana dilinin ön öğrenme ve alışkanlıklarının yabancı dil öğrenme eylemlerine bu türden güçlükler dayattığı gözlenmiştir. Bu tespitlerin tanımlanmasını müteakip, bunların üstesin gelme stratejileri yapılandırılmış ve uyarıcı yanı ağır basan isimlerle tanımlıklar (artikeller), yoğun tekrara dayalı oyunsu öğelerle telaffuz alıştırmaları, anlam sürecini kolaylaştıran mini metinler ve diyaloglarla yine oyunsu tarzda, konuşma alıştırmaları yapılarak ödevlerle tekrar edilmiştir. İlk günlerde hataların düzeltilmesi yoluna gidilmemiş, öğrencinin rahatlaması sağlanmıştır. Bu sürecin arkasından öz güven duygusu gelişen öğrencilerde ileri safhalarda düşük düzeyde en önemli kuralları gözeterek müdahalelerde bulunulmuş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğrencilerin diğer dil becerilerinden farklı olarak, konuşma becerilerinden özellikle çekindikleri gözlenmiştir. Bunda okuma ve yazma dil becerilerindeki gerilimsiz ve kendikendinelik duygusunun rahatlatıcı etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Konuşma eylemi ile öğrenci kendini dinleyici ortamında sınıyarak ve söylem biçimiyle ortaya koyduğundan saygınlık zedelenmesine ve hata yaparak ortamda gülünç duruma düşme tehlikesine maruz kalma korkusu yaşamaya daha olağan olduğu değerlendirilmiştir. Bu korkunun öncelikle giderilmesi gerekli görülmüştür. Bunda öğrenciyi ders ortamına dâhil

etmek için gerekli uyaranların, rahatlatıcı biçimde kullanılması sayesinde gerekli görülmüştür. Öz güven duygusu edinen öğrenci, yanlış yapmaktan korkmamaya başlamış ve zamanla kendi yanlışını eylem içinde kendisi bizzat düzeltme yoluna gitmiştir. Bu sayede konuşma sürecini büyük bir yüzde ile iletişim ölçütlerinde gerçekleştirmiştir.

Lise dokuzuncu sınıf ile fakülte birinci sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine/sözlü anlatımlarına yönelik bu çalışma yerel dil alışkanlıklarının ve sınıf ortamında konuşmaya yönelik psikolojik nedenlerden kaynaklı güçlüklerin etkin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda konuşma eylemi esnasında, öğrencinin sırasını aceleyle savma itkisi ile davrandığı gözlenmiştir. Bunda hata yapmanın ve dolayısıyla saygınlığını zedeleyeceği inancının olduğu görülmüştür. Lise grubunun hatalarında uzun süre devam edildiği tespit edilmiş, buna karşın fakülte grubu hatayı fark etme ve üstesinden gelme reaksiyonu daha kısa sürede gerçekleşmiştir. Bunda da fakülte grubunun derslerinin Alman dili eğitimi Anabilim dalına olması nedeniyle avantajlı bir durum olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin her iki grubunun da zamanla söz konusu konuşma güçlükleri kapsamında on haftalık çok yönlü eylem çalışması sonucunda belirgin bir düzeltmeyle birlikte elde edilen somut verilere göre sözlü iletişim becerileri gelişme göstermiş ve bu durum öğrencinin öğrenme ve öğrendiklerini kullanma becerisine olumlu etki etmiştir.

İlk haftalarda Almanca'nın doğal yapısı gereği, öğrencilerin söz konusu güçlükleri kavrama ve buna yönelik önlem alam refleksini geliştiremedikleri görülmüştür. Buna rağmen özellikle altıncı haftanın sonundan itibaren, öğrencilerin dil kullanma alışkanlıkları ve hata düzeyindeki farkındalıkla beraber, hataların azaltılması süreci belirgin biçimde görülmüştür. Dil kullanım becerilerinin, her beceri eyleminde olduğu gibi bizzat sürece aktif olarak dâhil olunması hâlinde edinilen bir beceri olduğu öğrenci tarafından fark edilmiş ve bu durum özgüveninin iyileşmesine olumlu etki etmiştir. Bunu yanı sıra yaratıcı konuşma becerileri sayesinde öğrenciler, her iki grupta da oyunsu ve eğlenceli metin/konu içeriklerine daha yoğun ilgi ile katıldıkları tespit edilmiştir.

- Sınıf ortamı, öğrencinin dil becerilerini geliştirmesi bakımından en uyarıcı etkiye sahip ortamlardan olduğundan, sınıf ortamına öğrencinin etkili bir biçimde katılımı sağlanmalıdır.

- Öğretmen, derse ön hazırlık sürecini, öğrencinin biyopsikososyal konumunu dikkate alarak tamamlamalıdır.

- Sınıf içi kaygıları gidermek için öğretmen, öğrencinin merak düzeyini ve ilgi alanlarını önceden tespit etmelidir.

- Hataların yapılmasına doğal bir süreç olarak olumlu bakılmalı ve ilk safhalarda öğrencilere müdahale edilmemelidir.

- Öğrenciye konuşma eyleminin diğer becerilerden etkin farklılığı hissettirilmeli ve konuşmaya aktif katılımın sosyal düzeydeki etkisinin kişilik/kimlik oluşturmadaki yapıcı etkisi duyumsatılmalıdır.

- Konuşma becerilerinin etkin biçimde içselleşmesi için sınıf ortamı dışında, iş yükü olarak okuma etkinliklerinin yoğun biçimde edindirilmesine çalışılmalıdır.

- Sınıf ortamında sesli okuma etkinliklerine de ağırlık verilmelidir.

- Her metin yorumlama çalışmasında, metne dönük soruların hazırlanmasına bu sorularla ilgili açık uçlu cevapların oluşturulmasına ortam sağlanmalıdır.

- Metine dönük tüm yorum/açıklamaların, olabilirlikleri üzerinde durulmalı; metnin mesajına ters düşen uç yorumlar yumuşak değinilerle düzeltilmelidir.

Bülbül, M., & Bülbül S. Almanca sözlü iletişim süreçlerinde karşılaşılan konuşma güçlüklerini gidermeye yönelik eylemler.

- Öğrenciye konuşarak düşünmeyi ve öğrenmeyi sağlayacak ortam koşulları temin edilmelidir.
- Öğrencinin, öğrendiklerini konuşma eylemine yönlendirmesi sağlanmalı ve ödevlerin niteliği bu bilgilerin kullanımına açık biçimde içselleştirilmelidir.
- Öğrencileri derse hazırlamak amacıyla ve konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla yaratıcı konuşma tekniklerinden faydalanılması gerekmektedir. Öğrencilere yaratıcı konuşma, sesli okuma, yaratıcı drama, beyin fırtınası, zihin haritası gibi yaratıcı düşünmeyi geliştiren tekniklerle konuşmaya hazırlık etkinlikleri yapılmalıdır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmanın lise grubu uygulanması ve literatür taramasının bir kısmı birinci yazar tarafından; fakülte grubu ile uygulaması, literatür taraması, yazımı, kontrolü ve düzeltmeleri ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

## KAYNAKLAR

- Alyılmaz, C. ve Alyılmaz, S. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe eğitimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 45, 7-38. doi:10.24155/tdk.2018.55
- Aksan, D. (2017). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). Yazılı ve sözlü anlatım. Akçağ.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin “topluluk karşısında konuşma” ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7 (3), 221-231.
- Baş, B. (2011). Sözlü ve yazılı kültür ilişkileri çerçevesinde konuşma ve yazma becerilerine bir bakış. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 109-117.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımını yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma endişesine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bülbül, M. (2001). Yabancı dil öğretiminde yöntem sorununa özgün bir bakış, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Dil Edinimi özel sayısı, 5, 182-190.
- Bülbül, M. (2019). *İmgesel iletişim*, (2. Baskı), Çizgi kitabevi.
- Börekçi, M. (2009). Yapı ve işlev bakımından Türkiye Türkçesinde sözcükler. Eser Ofset.
- Cattell, R. B. and Scheier, I. H. (1963). Handbook for the IPAT anxiety scale (2nd ed.). Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Cüceloğlu, D. (2018). Öğretmenim bir bakar mısınız? Öğretmenin gücü üzerine, 2. Baskı, Final yayınları.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 186-204.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 233-255.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergür, O.D. (2004). Yabancı dil öğrenimi sürecinde kaygı (Anxiety during the process

- of foreign language learning). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 48-53.
- Eryılmaz, R. (2015). *Çameli ilçesi ağız ve Çameli ortaokullarında eğitim gören öğrencilerin yerel ağız özelliklerinin Türkçe eğitimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Güler, M. ve Mert, O. (2020). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki konuşma dili unsurlarının giderilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 220-242.
- İlanbey, Ö. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran, Üniversitesi, Kırşehir.
- Humboldt, W. von (1949): *Über die verschiedenheit des menschlichen sprachbaues und ihren einfluß auf die geistige entwicklung des menschengeschlechts*, Claassen&Roether, Darmstadt.
- Humboldt, W. von (1995). *Schriften zur sprache*, Yay. Haz. Michael Böhler, Reclam, Stuttgart.
- Humboldt, W. von, (1999). Dil yapılarının çeşitliliği ve bunun insan neslinin zihinsel gelişimine etkisi, *Klasik Alman Dil Felsefesi Metinleri*, Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-235.
- Karaz, D. (2020). *Yabancı dil olarak almanca öğretiminde mini metinlerin kullanılması*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2006) *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kıran, Z. (2016) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (ed. Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır) içinde “Yapısalcı Dilbilim ve Dil Öğretimi”, s. 19-39, Seçkin Yayıncılık.
- Kellogg, R.T. and Raulerson, B.A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Korkmaz, S. (1996). Okulda konuşma eğitimi. *Çağdaş Eğitim*, 21(221), 43- 44.
- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Menze, C. (2003): *Nationalcharakter und Sprache bei Wilhelm von Humboldt*, Unibuch Verlag, Lüneburg.
- Nermi, U. (1994). *Dilin Gücü*, Kabalcı Yayınevi.
- Onan, B. (2009) türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler, *Gazi Türkiyat Dergisi*, S. 4, ss. 83-92.
- Onan, B. (2012) Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand De Saussure’ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), ss. 219-243.
- Onan, B. (2015) “Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Ocak, G. ve Akkaş Baysal, E. (2019). Eylem araştırmasını anlamak. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* içinde (s. 1-40). Pegem.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.
- Özkırımlı , A. (2001). *Türk dili - dil ve anlatım*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Porzığ, W. (2011). *Dil denen mucize* (V. Ülkü, Çev.). Türk Dil Kurumu.

Bülbül, M., & Bülbül S. Almanca sözlü iletişim süreçlerinde karşılaşılan konuşma güçlüklerini gidermeye yönelik eylemler.

- Richards, J.C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The Language Teacher*, 27(7), 3-6.
- Sağlam Yeşiltepe, Ö. (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıçoban, A. (2005). *Attitudes of teachers and speakers toward pre-speaking activities*. *Dil Dergisi*, (127), 44-53.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi-Muğla İli Örneğinde*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişime etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, F. (2016). *Ortaokul 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarında ağız özelliklerini kullanım durumları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- Tanju, E.H. (2010). *Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış*. *Aile ve Toplum*, 11(6), 30-39.
- Töremen, Ö. (2008). *Erzurum merkez ilçe ilköğretim okullarındaki 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Townend, J. and Walker, J. (2006). *Structure of language: Spoken and written English*, Whurr.
- Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9
- Ur, P. (2018). Dil öğretiminde 100 temel strateji, Eğitim yayınevi, Konya.
- Yaman, H. ve Erdoğan, Y. (2007). İnternet kullanımının Türkçeye etkileri: Nitel bir araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 237-249.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 71-100.
- Yeşilyurt, E. (2012). Teachers' application levels of common teaching principles and the problems they encounter. *International J. Soc. Sci. & Education*, 2 (2), 207-223
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 163-188.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ Örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

There are numerous definitions made on the phenomenon of language. It is a living phenomenon that has a definition in many paradigms, from language being a means of communication to being the most effective means of expressing human internal activities focused on thought and emotion. According to the literature review, according to Humboldt, language is an activity that creates thoughts (das bildende Organ des Gedanken), a constantly repetitive activity of the mind (ewig wiederholende Tätigkeit des Geistes) i.e. *energeia*, a *logos* (integrity of language and thought), and it is the manifestation of the soul, that is, it is the whole of processes that are not yet completed and whose activity continues (*energeia*). It can be said that language, which includes a cultural process in the universe of words, is the greatest tool needed for healthy communication among people in numerous fields. With this aspect, it includes all kinds of activities related to life style and organizes all communicative activities of the living space with its own power. At this stage, the healthy communication process involves itself in the action. Language is also a versatile tool with a passive systemic system and an active active ground with its social aspect and individual feature. It has an important function and place in human life with its communicative-centered active side for individual use, as well as being a dural phenomenon that is systemically located on the basis of social consensus in communication processes.

It is known that individual language perceptions and standard language application forms, which are valid on the basis of social consensus, appear as impact factors in all linguistic communication channels, taking into account the local effects of language. At this stage, regarding language use skills, it can be said that the presence of individual / student's communication-oriented problems constitutes the main axis of the study. The determination of the problematic area in the data belt, which also includes the field of observation and application for many years, and the creation of criteria to overcome them has emerged with an intensive analysis of data. When the individual has difficulties in the norms of how to speak in the appropriate conditions of the environment *er / sie /es in, er / sie cannot express himself / herself sufficiently and consequently cannot communicate with sein / ihr social environment in a healthy way, and er, sein / sie, ihr may experience many difficulties arising from this problem. If the classroom environment fails to eliminate communication problems and contribute to the development of individuals' communication skills, conflicts between individuals and generations will emerge. In schools that prepare students for the conditions of life, significant work needs to be done to improve speaking skills. Training in speaking skills to be given to students; It should enable them to speak effectively, clearly, clearly and fluently. After the students' knowledge deficiencies are eliminated, real communication situations that correspond to them in practical life should be considered and activities and applications should be made.*

In this study, the difficulties that prevent the verbal communication skills / speech actions of both high school 9th grade students and faculty 1st grade students and that need to be overcome are examined:

- Environmental conditions,
- Individual-internal issues that prevent the student from participating in the speech act,
- Fear of damaging dignity due to mistake,
- Feeling ridiculous,
- Inability and unwillingness to work adequately in extracurricular environments,
- Feeling tired of doing it again,
- Stiffness due to pronunciation errors,
- The problem of the instructor's inability to empathize and the student feeling isolated and alone.

### **Method**

it was possible to create strategies with unique importance in determining the contributions to the preparation of precautions and preliminary studies to eliminate these problems. Solution-oriented actions of the high school student group towards the same problem with the limited schedule in class hours were observed at a lower level compared to the faculty students. While the problem-solving principles put forward in order to eliminate the difficulties of students' speaking skills through a systematic indicator chart of the findings obtained through qualitative data analysis, yielded positive results in ten stages; It was observed that faculty student group showed positive results / reactions to this process in a shorter time. According to the findings / results of the study, significant improvements were observed by weeks in overcoming speaking difficulties in the oral communication skills studies of the students in both different groups during the application process. It was concluded that speaking activities significantly affected the oral communication skills of the group students by including other skills. The study has been approved according to the criteria of Atatürk University Educational Sciences Ethics Committee in the context of publication conditions.

### **Results, Discussion, and Conclusion**

In the applied studies conducted depending on the speaking process, a total of 3440 errors were detected in faculty group students and 1627 errors in high school students. While the percentage distribution of errors in faculty group students was 22% with 1573 errors in choosing words, between 994 and 33%, errors in understanding between 873 and 45%, this distribution in the high school group was 567 and 15% in word selection, 487 and 27% in comprehension. The mistakes made were between 573 and 58%. It has been determined that the high rate of errors based on pronunciation and comprehension, language usage habits of the mother tongue occur due to the negative transfer effect in the second language learning processes. It has been observed that pre-learning and habits of the mother tongue in foreign language learning processes impose such difficulties on foreign language learning activities. Following the identification of these determinations, the strategies of overcoming them were structured and the definitions (articles) with the predominant names (articles), pronunciation exercises with playful elements based on intensive repetition, mini texts and dialogues that facilitate the meaning process were repeated in a playful style, with speech exercises and homework.

In the first days, the mistakes were not corrected and the student was relieved. After this process, the students who developed a sense of self-confidence were intervened in the advanced stages by observing the most important rules at a low level and positive results were obtained.

It was observed that the students were particularly afraid of speaking skills, unlike other language skills. It has been found that stress-free and self-consciousness in reading and writing language skills has a relaxing effect in this. With the act of speak, it was evaluated that it is more usual for the student to experience fear of being damaged in dignity and the danger of being ridiculous in the environment by making mistakes, as he presents himself in the audience environment by testing and expressing himself in a form of discourse. It was deemed necessary to eliminate this fear first. This was deemed necessary thanks to the relaxing use of the necessary stimuli to include the student in the classroom environment. Having gained a sense of self-confidence, the student started not to be afraid of doing wrong and over time, he himself corrected his own wrong in action. In this way, he realized the speaking process with a large percentage in the communication criteria.

In the first weeks, it was observed that due to the natural structure of German, the students could not develop the reflex of understanding the verbal difficulties and taking precautions. Nevertheless, especially from the end of the sixth week, the process of reducing errors was clearly observed with the awareness of students' language use habits and error level. It was noticed by the student that language skills were a skill acquired when actively involved in the process as in every skill action, and this situation had a positive effect on the improvement of self-confidence. In addition, thanks to their creative speaking skills, it was determined that the students participated with more intense interest in playful and entertaining text / topic contents in both groups.

**Etik Kurul Belgesi:** Çalışma, yayın şartları bağlamında, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu ölçütlerine göre 23.02.2021 tarih ve E.2100053368 sayı ile Etik Kurulu onayı alınmıştır.





KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.875084

# SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL MESAFE KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR

## THE METAPHORS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES REGARDING THE CONCEPT OF SOCIAL DISTANCE

Memet KUZEY

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi,  
Bayburt, Türkiye

e-posta: memetkuzey@bayburt.edu.tr ORCID ID:0000 0002 9866 8134

Başvuru Tarihi: 05.02.2021 Yayına Kabul Tarihi: 08.10.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Kuzey, M. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 357-371. Doi: 10.33418/ataunikkefd.875084

## Öz

Toplumlar tarihin belirli dönemlerinde pandemik salgınlara maruz kalmışlardır. Bu salgınlara karşı önlemler alıp, yaşamlarını devam ettirebilmişlerdir. Günümüzde salgınlar küresel boyutta insanları tehdit etmeye devam etmektedir. Kovid-19 virüsü ekonomiden eğitime birçok alanı etkilemiş ve normal yaşam standartlarını değiştirmiştir. Sosyal mesafe, maske ve hijyen şeklinde özetlenen tedbirleri ortaya çıkarmış ve yeni yaşam koşullarını oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının “sosyal mesafe” kavramına yönelik algılarını ortaya koymaktır. Araştırma nitel yöntemlerden olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Bayburt Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2019-2020 akademik yılında öğrenim gören 126 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların “sosyal mesafe” kavramına yönelik algıları yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Katılımcıların sosyal mesafe kavramına ilişkin toplam 81 geçerli metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar 6 farklı kategori altında toplanmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların sosyal mesafe kavramının sözlük anlamları olumsuz olmasına rağmen genel olarak olumlu anlamda ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal mesafe kavramını daha çok koruyucu, umut ve tedavi edici olarak gördükleri belirlenmiştir. Yine katılımcıların sosyal mesafe kavramını sözlük anlamında olduğu gibi olumsuzluğu çağrıştıran umutsuzluğun ve çaresizliğin algısı olarak ifade ettikleri sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kovid-19, Metafor, Öğretmen Adayları, Sosyal Mesafe

### Abstract

Societies have been exposed to pandemic in certain periods of history. They were able to take measures against these epidemics and continue their lives. Today, epidemics continue to threaten the inhabitants of the global village. The Covid-19 virus has affected many areas from economy to education and changed normal living standards. It revealed the measures summarized as social distance, mask and hygiene and created new living conditions. The aim of this study is to reveal the perceptions of pre-service teachers studying in the department of social studies education towards the concept of "social distance". The research was carried out using the phenomenological design, one of the qualitative methods. The study group consists of 126 participants studying at the Department of Social Studies Education, Bayburt Faculty of Education the 2019-2020 academic year. Participants' perceptions of the concept of "social distance" were collected using a semi-structured interview form. The data obtained from the participants were analyzed by content analysis. It was observed that the participants produced a total of 81 valid metaphors regarding the concept of social distance. These metaphors are grouped under six different categories. As a result of the study, it was seen that the participants expressed the concept of social distance in a positive sense, although the dictionary meanings were negative. It was determined that they saw the concept of social distance as more protective, hopeful and therapeutic. Again, it was concluded that the participants expressed the concept of social distance as the perception of hopelessness and despair that evoke negativity, as in a dictionary sense.

**Keywords:** Covid-19, Metaphor, Social Distance, Teacher Candidates

## GİRİŞ

İnsanlık tarihinde Pandemik (Pandemic) adı verilen büyük salgın hastalıklar dönemselsel olarak hep olagelmıştır. Bu salgınlar çiçek, veba, kolera, sıtma, tifo, AIDS, Ebola, kuş ve domuz gribi gibi bazen doğrudan bir virüs, bazen de diğer afetlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve insanlığı tehdit etmiştir. İnsanların ölümlerine, sağlık düzeylerinin gerilemesine ve yaşam kalitelerinin düşmesine sebep olmuştur.

Kovid-19 virüsü kısa süre içerisinde insanları etkilemiş ve insanların çözmeleri gereken en büyük problemlerden biri olmuştur. İnsanlar, Kovid-19'un yayılmasını önlemek, sağlık çalışanlarının mücadelesini kolaylaştırmak (Suppawittaya vd., 2020) ve nihayetinde ortadan kaldırılmak için koruyucu tedbirler almışlardır. Sosyal mesafe, maske ve hijyen kavramları ile ifade edilen bu koruyucu tedbirler, insanların günlük hayatlarını sürdürebilmelerinin de sağlık kuralları hâline gelmiştir. Kovid 19'a karşı insanların edinmiş oldukları bu deneyimler yaşam kalitelerini etkilemiş ve yeni yaşam standartlarını oluşturmuştur.

Yeni normal yaşam kurallarından biri olan sosyal mesafe; insanların evlerinde, sokaklarında, caddelerinde, mahallelerinde, sosyal yaşam alanlarında, toplu taşıma araçlarında kısacası iki insanın olduğu her alanda uyulması gereken en önemli koruyucu sağlık kurallarından birini ifade etmektedir. Sözlük anlamı olarak sosyal mesafe; belirli insanlar arasında olduğu düşünülen kopukluk, uzaklık ve soğukluk şeklinde algılanan sübjektif duygu, (2) birbirini tanımayan insanların etkileştiği durumlarda aralarına koydukları ve korudukları mesafe düzeyini (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011) tanımlayan negatif bir çağrışıma sahiptir. Sosyal mesafe, Kovid-19'un bulaşıcı eğilimine karşın henüz izole edilmemiş daha geniş bir toplulukta yaşayan insanlar arasındaki etkileşimleri en aza indirmek için tasarlanan eylemsel bir ifade (Suppawittaya vd., 2020) olarak da tanımlanır.

İnsanlar, günlük yaşamlarındaki düşüncelerini, eylemlerini ve deneyimlerini ifade edebilmek için kavramlara ihtiyaç duyarlar (Seefeld vd., 2015). Bu kavramlar, insanların sosyal mesafeye ilişkin algılarını, düşüncelerini ve eylemde bulunma tarzlarını

anlamlandırdığı gibi doğaları gereği de metaforik bir yapıya sahiptirler (Lakoff & Johnson, 2015). Metaforlar, insanların zihinsel yaşamlarını (deneyimlerini) (Ricoeur, 1978) açıklamalarının kolay yöntemi ve kavramsal düşüncelerinin bir sonucudur. Metafor, bir kavramı farklı bir kavramla tanımlama, benzetme yönüyle betimleme, farklı boyutta görülme ve yorumlamadır. Dolayısıyla soyut ve özel olan şeyleri daha anlaşılır kılan bir deneyimi ifade eder (Ahn & Kwon, 2007).

Metaforlar, insanların sosyal hayatlarındaki temel anlayışlarına açılan bir pencere olup, sosyal dünyaları hakkında bilgi içerirler. Çünkü insanların deneyim ve eylem dilleri ihtiyaç, duygu, düşünce gibi aynı özellikleri ortaya koyar (Landau vd., 2010). Bu bağlamda insan deneyimleri daha iyi bir yaşam olasılıklarını gösterdiğinden ve sorunlara alternatif çözümler ürettiğinden (Bonde, 2005) sosyal olayların değerlendirilmesinde de kullanılabilir (Jia & Smith, 2013).

Metaforlar, insanların hayat pratiklerini inşa (ve yeniden inşa) etmelerinde önemli bir role sahip oldukları görülmektedir. İnsanların kendi dünyalarını inşa ve ifade etmede önemli bir zihinsel modelleme mekanizması (Aslan ve Bayrakçı, 2006) olarak görülen metaforların eğitime yansımaları da bir o kadar önemlidir. Metaforlar eğitimde, öğrenme sürecini motive eder, sözcük dağarcığını geliştirir, soyut, karmaşık, güç kavramların kavratılmasını sağlar, kavramları etkin bir şekilde yapılandırır, anlamlı öğrenmeye katkı sağlar, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, kavramlar hakkında farkındalık oluşturur, problem çözümlerde yardımcı olur, bilinmeyen şeylerin öğretilmesinde, öğrenilen bilginin akılda tutulmasında ve bilişsel süreçlerin değerlendirilmesinde kullanılabilir.

Sosyal mesafe kavramına yönelik alanyazın incelendiğinde (Suppawittaya vd., 2020; Koçak ve Harmancı, 2020; Vernooij-Dassen vd., 2020; Direkli-Tecirli vd., 2020; Wilder-Smith ve Freedman, 2020; Yılmaz vd., 2020; Huremovic, 2019; Taşdemir-Yiğitoğlu ve Vural, 2019; Lakoff, ve Johnson, 2015; Kale ve Çiçek, 2015; Jia ve Smith 2013; Gediktaş-Bozkurt, 2012; Landau, vd., 2010; Taşkın vd., 2006 ) gibi bilim insanları tarafından farklı konularda incelendiği, fakat Kovid-19 ile birlikte kamuoyunda tartışılan sosyal mesafe kavramıyla ilgili metafor çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Kovid-19'un sonucunda sosyal mesafe, sosyal, zihinsel ve bilişsel olarak olumsuz etkilerden korunmayı tanımlamaktadır (Vernooij vd., 2020). Bu anlamda öğretmen adayları sosyal mesafe kavramına ilişkin algılarını, düşüncelerini hangi metaforlar aracılığıyla ifade ettikleri araştırmanın gerekçeleri arasında yer almaktadır.

Kovid-19 virüsünün, sosyal ve eğitim-öğretim hayatını, meslek yaşantısını, arkadaşlık ilişkileri gibi pek çok alanı etkilediği görülmektedir (Koçak ve Harmancı, 2020). Sosyal bilgiler öğretmen adayları yüz yüze eğitimlerine devam ettikleri bir sırada Kovid-19 salgını ile birlikte uzaktan eğitime devam etmek zorunda kalmışlardır. Böylece sosyal mesafe kavramı, günlük yaşantılarında sıklıkla kullandıkları ve deneyimledikleri bir kavram haline dönüşmüştür. Bu durum zihinlerinde derin izler bırakabileceğini gibi bakış açılarını da etkileyebilecektir. Öğretmen adayları sözlük anlamı negatif olan sosyal mesafe kavramını Kovid-19'dan sonra nasıl algıladıkları ve yorumladıkları araştırma açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarının lisans öğrencilerinin eğitimine, öğretmen adaylarının kendi mesleki hayatlarında bu tekniği kullanma becerilerine ve ilgili literatüre katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla tespit etmektir. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adayları sosyal mesafe kavramına ilişkin algılarını genellikle hangi metaforları kullanarak açıklamaktadır?

2. Sosyal mesafe kavramına ilişkin katılımcıların sahip oldukları metaforlar ortak özelliklerine göre hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

## YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmada kullanılan model, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve çözümlenmesine ilişkin bilgileri içermektedir.

### Araştırma Modeli

Araştırmada sosyal mesafe kavramının nasıl algılandığına dair derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olunmasına olanak tanıyan nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgubilim deseni kullanılarak öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına ilişkin algı ve deneyimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 126 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

#### Çalışma Grubu

Cinsiyet	(f)	(%)
Kadın	86	68,50
Erkek	30	31,50
Toplam	126	100

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun n=87 (% 68,50) kadın öğrencilerin oluşurken, grupta yer alan erkek öğretmen adaylarının sayısı ise n=30 (% 31,50)’dir.

### Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili literatür incelenmiş. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla “sosyal mesafe ..... e/a benzer/gibidir; çünkü .....” yazılı olan yarı yapılandırılmış formlar elektronik adreslerine gönderilmiştir. Öğretmen adaylarına sosyal mesafe kavramına ilişkin sahip oldukları metaforu gerekçesiyle birlikte yazmaları istenmiştir. Metaforların kullanıldığı çalışmalarda “gibi/benzer .....” sözcüğü genel olarak zihinsel imgenin konusu ve zihinsel imgenin kaynağı arasındaki bağı daha iyi açıklamak için kullanılmaktadır. “Çünkü ....” kelimesi ise üretilen metaforlar mantıksal dayanak sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Saban, 2008). Daha sonra bu formları elektronik ortamda geri göndermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarından gelen

elektronik posta sayısı bir (1) ile sınırlandırılmıştır. Öğretmen adaylarının gönderdikleri bu formlar çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

### **Araştırmanın Etiği**

Araştırmaya katılan öğretmen adayları gönüllülük esasına göre davet edilmiştir. Öğretmen adaylarına verdikleri bilgileri sadece araştırmada kullanılacağı asla araştırmanın dışında herhangi bir platformda kullanılmayacağı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının elektronik postalarına yarı yapılandırılmış form linki gönderilmiş olup, öğretmen adaylarından formları doldurduktan sonra link üzerinden geri bildirimde bulunmuşlardır. Çalışmanın etik uygunluğunun tespiti için Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dekanlığına başvurulmuş olup, 16/07/2020-13418 tarihi ve sayısı ile gerekli izin alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İçerik analizi ve değerlendirilmesi yapılırken beş aşama dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu aşamalar; (1) metaforların adlandırılması, (2) metaforları eleme ve arıtma, (3) derleme ve kategori geliştirme, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşaması ve sunumudur (Saban, 2008).

(1) Metafor kodlama ve ayıklama aşaması: Bu aşamada katılımcılar tarafından üretilen metaforlar 1'den başlayarak sıra numarası verilmiştir. Bu aşamada katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların belirgin bir şekilde ifade edilip edilmediğine dikkat edilmiştir. Katılımcıların ifade ettiği metaforlar kodlanmıştır.

(2) Eleme ve arıtma aşaması: Bu aşamada her metafor metaforun konusu (1), metaforun kaynağı (2) ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki incelenerek analiz edilmiştir. İncelenen metaforların gerekçeleri belirtilmediği, sadece tanımlanmanın yapıldığı ve boş bırakılan formlar tespit edilerek değerlendirme dışında tutulmuştur.

(3) Derleme ve kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada katılımcılar tarafından geliştirilen metaforların gerekçeleri ve ortak özellikleri de dikkate alınarak kategorileştirme yapıldı. Bu kategorilerde verilen metafor ifadelerinin kimin tarafından üretildiği harfler ve rakamlar kullanılarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylar için (Ö) ve numara sırasını belirtmek içinde sayılar (1, 2, 3 gibi) kullanılmıştır. (Örneğin, Ö1).

(4) Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Oluşturulan tüm metaforlar ve kategoriler bu aşamada bir liste halinde ilgili uzmanlara verilmiştir. Uzmanların görüşleri dikkate alınarak güvenilirlik için (Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü (Miles ve Huberman 1994) kullanılarak araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu araştırmanın güvenilirliği  $81/81+3= 0,96$  olarak hesaplanmıştır.

(5) Verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşaması ve sunumu: Kavramla ilgili katılımcıların sosyal mesafe kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar bilgisayara aktarılmıştır. Katılımcıların ürettikleri metaforlara ilişkin sayılar (f) ve yüzdeler (%) hesaplanarak verildi.

## BULGULAR

Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar iki ana başlık altında sunulmuştur. Başlıklar; “öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar” ve öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metafor kategorileri” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının sosyal mesafe kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar Tablo 2 verilmektedir.

Tablo 2.

### *Öğretmen Adaylarının Sosyal Mesafe Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar*

Sıra No	Oluşturulan metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)	Sıra no	Oluşturulan metafor	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Kalkan	14	11,11	42	Gül	1	0,79
2	Hayat	6	4,76	43	Hapishane	1	0,79
3	Güneş	5	3,96	44	Hijyen	1	0,79
4	Duvar	4	3,17	45	İhtiyaç	1	0,79
5	Sağlık	4	3,17	46	İlaç	1	0,79
6	Aşk	3	2,38	47	İnsan	1	0,79
7	Çerçeve	3	2,38	48	İzole	1	0,79
8	Uçurum	3	2,38	49	Kahraman	1	0,79
9	Uzak	3	2,38	50	Kale	1	0,79
10	Ülke	3	2,38	51	Kanun	1	0,79
11	Dua	2	1,58	52	Kaplumbağa	1	0,79
12	Ev	2	1,58	53	Kirli el	1	0,79
13	Nefes	2	1,58	54	Konut	1	0,79
14	Su	2	1,58	55	Korunak	1	0,79
15	Umut	2	1,58	56	Koruma	1	0,79
16	Yaşam	2	1,58	57	Kural	1	0,79
17	Zırh	2	1,58	58	Mahremiyet	1	0,79
18	Ağaç budama	1	0,79	59	Maske	1	0,79
19	Ağaç dalı	1	0,79	60	Mesafe	1	0,79
20	Anayasa	1	0,79	61	Oyuncu	1	0,79
21	Anne	1	0,79	62	Önlem	1	0,79
22	Arkadaş	1	0,79	63	Öz saygı	1	0,79
23	Aslan	1	0,79	64	Pencere	1	0,79
24	Ast üst ilişkisi	1	0,79	65	Polis	1	0,79
25	Aşı	1	0,79	66	Reçete	1	0,79
26	Ateş	1	0,79	67	Saygı	1	0,79
27	Baba	1	0,79	68	Şefkat	1	0,79
28	Baret	1	0,79	69	Seviye	1	0,79
29	Bebek	1	0,79	70	Soba	1	0,79
30	Bilinç	1	0,79	71	Sorumluluk	1	0,79
31	Bowling labutları	1	0,79	72	Tabela	1	0,79
32	Cankurtaran	1	0,79	73	Temenni	1	0,79
33	Can simidi	1	0,79	74	Trafik ışığı	1	0,79
34	Cetvel	1	0,79	75	Trafik kuralı	1	0,79
35	Cümle	1	0,79	76	Trip	1	0,79
36	Çamur	1	0,79	77	Üzüntü	1	0,79
37	Düşman	1	0,79	78	Yakın	1	0,79
38	Düşünce	1	0,79	79	Yaş	1	0,79
39	Emniyet kemeri	1	0,79	80	Yol	1	0,79
40	Evin çatısı	1	0,79	81	Yolculuk	1	0,79
41	Fırsat	1	0,79		Toplam	126	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adayları sosyal mesafe kavramına yönelik 81 farklı metafor ve toplamda ise 126 metafor geliştirdikleri görülmektedir. Bu metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcılar sosyal mesafe kavramını en çok %11,11 ile kalkan, daha sonra ise sırasıyla

%4,76'si hayat, %3,96'ü güneş, %3,17'ü duvar ve %3,17'ü sağlık metaforları ile ifade etmişlerdir. Bunun dışında sosyal mesafe kavramının en çok benzetildiği metaforlar sırasıyla %2,38'si aşk, %2,38'si çerçeve, %2,38'si uçurum, %2,38'si uzak ve %2,36'sı ülke şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların (n=126) düşünce ve duyguları ifade etmede benzer veya farklı şekillerde 81 farklı metafor geliştirmeleri dilsel bir zenginlik olarak yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlara ilişkin kategoriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmeni Adaylarının Sosyal Mesafe Kavramına İlişkin Geliştirmiş Oldukları Metafor Kategorileri*

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayıları	Metafor frekansı	Metafor yüzdesi
Koruyucu olarak sosyal mesafe	Kalkan (14), duvar (4), sağlık (4), çerçeve (3), ülke (3), ev (2), zırh (2), anayasa (1), anne (1), baba (1), baret (1), cankurtaran (1), can simidi (1), emniyet kemeri (1), evin çatısı (1), hijyen (1), izole (1) kahraman (1), kale (1), kanun (1), kaplumbağa (1), konut (1), koranak (1), koruma (1), kural (1), mahremiyet (1), maske (1), önlem (1), pencere (1), polis (1), trafik ışığı (1), trafik kuralı (1), yaş (1), yol (1)	34	59	46,82
Umut olarak sosyal mesafe	Güneş (5), dua (2), su (2), umut (2), ağaç budama (1), ağaç dalı (1), arkadaş (1), bebek (1), bowling labutları (1), fırsat (1), gül (1), ihtiyaç (1), insan (1), öz saygı (1), saygı (1), sorumluluk (1), şefkat (1), temenni (1), yakın (1), yolculuk (1).	20	27	21,43
Belirsizlik ve karamsarlık olarak sosyal mesafe	Aşk (3), uçurum (3), uzak (3), aslan (1), ateş (1), cümle (1), çamur (1), düşman (1), hapisane (1), kirli el (1), oyuncu (1), üzüntü (1), trip (1)	13	19	15,08
Beden-bölüm işlevi olarak sosyal mesafe	Hayat (6), nefes (2), yaşam (2), bilinç (1), düşünce (1).	5	12	9,52
Ölçüt ve araç olarak sosyal mesafe	Cetvel (1), alt-üst ilişkisi (1), mesafe (1), seviye (1), soba (1), tabela (1).	6	6	4,77
Tedavi edici olarak sosyal mesafe	Aşı (1), ilaç (1), reçete (1),	3	3	2,38
Toplam		81	126	100

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları metaforlar 6 farklı kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler sırasıyla (1) “*Koruyucu olarak sosyal mesafe*”, (2) “*Umut olarak sosyal mesafe*”, (3) “*Belirsizlik ve karamsarlık olarak sosyal mesafe*”, (4) “*Beden-bölüm işlevi olarak sosyal mesafe*”, (5) “*Ölçüt ve araç olarak sosyal mesafe*” ve (6) “*Tedavi edici olarak sosyal mesafe*” kategorileridir. Bu kategorilerden “*Koruyucu olarak sosyal mesafe*” kategorisinde 59 öğretmen adayı 34, “*Umut olarak sosyal mesafe*” kategorisinde 27 öğretmen adayı 20, “*Belirsizlik ve karamsarlık olarak sosyal mesafe*”, kategorisinde 19 öğretmen adayı 13, “*Beden-bölüm işlevi olarak sosyal mesafe*” kategorisinde 12 öğretmen adayı 5, “*Ölçüt ve araç olarak sosyal mesafe*”, kategorisinde 6 öğretmen adayı 6 ve “*Tedavi edici olarak sosyal mesafe*”, kategorisinde 3 öğretmen adayı 3 farklı metafor geliştirdikleri belirlenmiştir.

### **Kategori 1. Koruyucu olarak sosyal mesafe**

Tablo 3 incelendiğinde bu kategori kapsamında sosyal mesafe kavramına yönelik sırasıyla “*kalkan (14), duvar (4), sağlık (4), çerçeve (3), ülke (3), ev (2), zırh (2), anayasa (1), anne (1), baba (1), baret (1), cankurtaran (1), can simidi (1), emniyet kemeri (1), evin çatısı (1), hijyen (1), izole (1) kahraman (1), kale (1), kanun (1), kaplumbağa (1), konut (1), koronak (1), koruma (1), kural (1), mahremiyet (1), maske (1), önlem (1), pencere (1), polis (1), trafik ışığı (1), trafik kuralı (1), yaş (1), yol (1)*” gibi çeşitli metaforların geliştirildiği görülmektedir. Bu kategorinin en fazla metaforun geliştirildiği kategori olarak dikkat çekmektedir. Bu kategori ile ilgili öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları örnek metafor ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“*Sosyal mesafe kalkan gibidir. Çünkü bizi başkasından gelecek hastalıklardan, kötülüklerden korur*” (Ö38).

“*Sosyal mesafe duvara benzer. Çünkü insanın kendi sağlığını koruması için insanlar ile arasına belirli bir sınır koyması gerekiyor*” (Ö12).

“*Sosyal mesafe sağlık gibidir. Çünkü sağlık bizim için hayati öneme sahiptir. Mesafeyi koruyamazsak sağlığımızı tehlikeye atmış oluruz*” (Ö86)

“*Sosyal mesafe çerçeve gibidir. Çünkü etrafımızdaki virüsten ve diğer hastalıklardan bizi korur*” (Ö92).

“*Sosyal mesafe bir ülke gibidir. Çünkü ülke sınırlarını ihlal eder ise kötü sonuçlar doğurabilir. Mesafeyi ihlal edersek hayatımıza mal olabilir*” (Ö33).

“*Sosyal mesafe ev gibidir. Çünkü güvenli, koruyucu, sessiz ve doğaldır*” (Ö98).

“*Sosyal mesafe üzerimize giydiğimiz zırh gibidir. Çünkü zırh bizi düşmanlardan koruduğu gibi aradaki mesafede bizim sağlığımızı korur*” (Ö9).

“*Sosyal mesafe anayasa gibidir. Çünkü uyulması gereken kurallar arasında ilk sıradadır ve insanı korur*” (Ö21).

“*Sosyal mesafe anne gibidir. Çünkü gelecek riske karşı korur*” (Ö3).

### **Kategori 2. Umut olarak sosyal mesafe**

Tablo 3 incelendiğinde bu kategori altında sosyal mesafe kavramına yönelik sırasıyla “*Güneş (5), dua (2), su (2), umut (2), ağaç budama (1), ağaç dalı (1), arkadaş (1), bebek (1), bowling labutları (1), fırsat (1), gül (1), ihtiyaç (1), insan (1), öz saygı (1), saygı (1), sorumluluk (1), şefkat (1), temenni (1), yakın (1), yolculuk (1)* gibi çeşitli metaforların geliştirildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları örnek metafor ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“*Sosyal mesafe güneş gibidir. Çünkü daima hayat kaynağıdır. Uzaklaşsın ama ışığı hiç üzerinden kaybolmaz*” (Ö74).

“*Sosyal mesafe dua gibidir. Bizi kötülüklerden ve kötü olan her şeyden korurken ruhumuzu, bedenimizi, psikolojimizi de olumlu yönde etkiler*” (Ö95).

“*Sosyal mesafe su gibidir. Çünkü su içilmediğinde hasta olduğumuz gibi sosyal mesafe korunmayınca da hasta oluruz*” (Ö94).

“*Sosyal mesafe umut gibidir. Çünkü insan umutları olmadan yaşayamaz*” (Ö108).

“*Sosyal mesafe ağacı budama gibidir. Çünkü bir fidanın gelişebilmesi, büyüebilmesi için belirli bir bakıma ihtiyacı vardır*” (Ö44).

“*Sosyal mesafe ağaç dalları gibidir. Çünkü aralarındaki mesafe, onların sağlıklı ve verimli olmasını etkiler*” (Ö14).

“*Sosyal mesafe arkadaş gibidir. Çünkü kötü arkadaştan ne kadar uzak kalırsan o kadar iyidir. İyi arkadaştan ne kadar uzak kalırsan o kadar kötüdür*” (Ö109).



“Sosyal mesafe bebek gibidir. Çünkü o masumdur, yetişkinlerin umudu olmuştur” (Ö115).

“Sosyal mesafe fırsat gibidir çünkü sosyal mesafeye uyulunca her şey yeniden daha güzel olacak” (Ö65).

“Sosyal mesafe insanın kendine olan öz saygısı gibidir. Çünkü insan kendine saygı duydukça kendine ve çevresindekilere zarar vermemek adına umut olabilir” (Ö27).

“Sosyal mesafe sorumluluk gibidir. Çünkü hem kendin hem de başkalarının hayatlarını kurtarırısın” (Ö91).

### **Kategori 3. Belirsizlik ve karamsarlık olarak sosyal mesafe**

Tablo 3 incelendiğinde bu kategori kapsamında sosyal mesafe kavramına yönelik sırasıyla “aşk (3), uçurum (3), uzak (3), aslan (1), ateş (1), cümle (1), çamur (1), düşman (1), hapishane (1), kirli el (1), oyuncu (1), üzüntü (1), trip (1)” gibi çeşitli metaforların geliştirildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları örnek metafor ifadeleri aşağıda verilmiştir.

“Sosyal mesafe aşk gibidir. Çünkü kaçmak istesen bile kaçamazsın. O seni kendine çeker ve en sonunda ona mecbur kalırsın” (Ö8).

“Sosyal mesafe uçurum gibidir. Çünkü dikkatli olunmaz ise hayatımıza mal olabilir. Dikkatli olduğu zaman ise nefes alma kalitemizi etkilemektedir” (Ö70).

“Sosyal mesafe bir şeye uzak durmaya benzer. Çünkü kendimizi ve etrafımızdaki sevdiklerimizi insanları korumak zorundayız. Başka yolu da yoktur” (Ö85)

“Sosyal mesafe aslan gibidir. Çünkü herkes uzaktan bakarsan hayati tehliken olmaz fakat yakından bakmak istersen hayatın tehlikeye girebilir” (Ö96).

“Sosyal mesafe ateş gibidir. Çünkü fazla yaklaşırsan canını yakar, ateşin şiddetine göre yaklaşır isen ısıtır” (Ö10).

“Sosyal mesafe çamura benzer. Çünkü mesafeyi ne kadar korursan o kadar temiz kalırsın mesafe ne kadar fazla olursa çamurun sana sıçrama olayını en aza indirmiş olursun” (Ö28).

### **Kategori 4. Beden-bölüm işlevi olarak sosyal mesafe**

Tablo 3 incelendiğinde bu kategori altında sosyal mesafe kavramına yönelik sırasıyla “hayat (6), nefes (2), yaşam (2), bilinç (1), düşünce (1)” gibi çeşitli metaforların geliştirildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları örnek metafor ifadeleri aşağıda verilmiştir

“Sosyal mesafe hayattır. Çünkü mesafenin korursan yaşarsın” (Ö36).

“Sosyal mesafe nefes gibidir. Çünkü seni hayata bağlar” (Ö116).

“Sosyal mesafe yaşam gibidir. Çünkü onun korunmasıyla bir nevi yaşam süremizi belirliyoruz” (Ö106).

“Sosyal mesafe bilinçtir. Çünkü bilince sahip bir insan ihtiyacı olmadığı zaman dışarı çıkmayan, ihtiyacı olduğu zaman ise diğer insanların ve kendini sağlığına dikkat eder” (Ö6).

“Sosyal mesafe düşünce gibidir. Çünkü yaşantılarımızı düşüncelerimiz yönlendirir” (Ö118).

### **Kategori 5. Ölçüt ve araç olarak sosyal mesafe**

Tablo 3 incelendiğinde bu kategori altında sosyal mesafe kavramına yönelik sırasıyla “cetvel (1), alt-üst ilişkisi (1), mesafe (1), seviye (1), soba (1), tabela (1)” gibi

çeşitli metaforların geliştirildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları örnek metafor ifadeleri aşağıda verilmiştir

*“Sosyal mesafe cetvel gibidir. Çünkü sayılar arasında belirenmiş uzaklık vardır. İnsanlar arasında da belirlenmiş uzaklık olmalıdır ki yaşam değeri olsun” (Ö60).*

*“Sosyal mesafe ast-üst ilişkisi gibidir. Çünkü nerede nasıl duracağını, konuşacağını bilmen gerekir. Bilmediğin takdirde kötü sonuçlar doğurabilir” (Ö20).*

### **Kategori 6. Tedavi edici olarak sosyal mesafe**

Tablo 3 incelendiğinde bu kategori altında sosyal mesafe kavramına yönelik sırasıyla “aşı (1), ilaç (1) ve reçete (1)” gibi çeşitli metaforların geliştirildiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları örnek metafor ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*“Sosyal mesafe aşıya benzer. Çünkü sosyal mesafemizi korursak hastalığa yakalanma riskimiz azalır, tıpkı aşının vücudumuzu hastalıklara karşı koruduğu gibi” (Ö103).*

*“Sosyal mesafe reçeteye benzer. Çünkü reçete de yazılan ilaçları doğru bir şekilde kullandığımızda daha erken şekilde iyileşip sağlığınıza kavuşuruz” (Ö39).*

*“Sosyal mesafe ilaç gibidir. Çünkü sosyal mesafe ilaç kullanmaksızın bulaşıcı hastalığı en aza indirmek demektir. "insanlara yaklaşmayın!" "insanlardan uzak durun!" sözleri eski zamanlarda hayata yansıyan zengin tabakanın alt tabaka insanlardan kaçınması değil, bilakis insanların virüsü birbirlerine yaymalarına azaltmanın sloganlarıdır. Bu şekilde hem kendimizi, çevremizi, ailemizi korumuş olur hem de diğer insanları koruruz” (Ö123)..*

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölümde öğretmen adaylarının “sosyal mesafe kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Öğretmen adayları sosyal mesafe kavramını 81 farklı metafor kullanarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu kadar farklı metafor geliştirmelerinde kavramı algılama biçimleri, aile yaşantıları (Koçak ve Harmanlı, 2020), zekâ kapasiteleri, sosyo-ekonomik durumları, karakterleri, edinmiş oldukları yaşantı zenginlikleri gibi değişkenlerin etkilediği söylenebilir. Direkli-Tecirli vd., (2020)’in “Isolation, quarantine, social distancing and mental health” çalışmalarında farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin sosyal mesafe uygulamalarına farklı tepkiler verdiği düşüncesi de bu sonucu desteklemektedir.

Öğretmen adayları “sosyal mesafe” kavramını en fazla “kalkan, hayat, güneş, duvar, sağlık, aşk, çerçeve, uçurum, uzak, ülke, dua, ev, nefes, su, umut, yaşam, zırh” kavramlarıyla ilişkilendirmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının Kovid-19’un bulaşma riskini azaltmada sosyal mesafe kavramını benimsediklerini göstermektedir. Sosyal mesafe kavramını çeşitli kavramlar ile ifade etmeleri ise bu gerçekliği ortaya koyduğunu (Vernooij-Dassen vd., 2020) düşündürmektedir. Kovid-19 ile etkileşimi ifade eden bu kavramlar, koruyuculuğun, umudun, çaresizliğin, belirsizliğin birer ifadesi olarak kabul edilebilir. Nitekim bu kavramlardan en çok kullanılan kalkan kelimesi bir tazayyuk içinde kontrolü, güveni, umudu ve mücadeleyi göstermektedir. Evleri, sokakları, caddeleri, mahalleleri, alışveriş merkezlerini vb. birer mücadele alanı ve sosyal mesafeyi de sosyal yaşantının bir gerçeği olarak kabullendikleri söylenebilir.

Öğretmen adayların ürettikleri metaforlar ortak özelliklerine göre 6 farklı kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerden “koruyucu alan olarak sosyal mesafe” en çok

metafor geliştirdikleri alan olurken “tedavi edici alan olarak sosyal mesafe” ise en az metafor geliştirdikleri alan olmuştur. Koruyucu alan olarak sosyal mesafe kategorisinde öğretmen adayları 34 farklı metafor geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu metaforları sağlıklı yaşam ve sağlıklı kalma gibi gerekçelere dayandırarak belirttikleri görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının Kovid-19 aşısının olmadığı ve solunum damlacıklarıyla bulaştığı bir dönemde salgına karşı geleneksel koruyucu önlemlerin uygulanması sonucunda başarılı olunacağına (Wilder-Smith ve Freedman, 2020) inandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adayları salgından daha çok korunabilmek için daha çok koruyucu tedbirlere uyulması gerektiği algısına da sahip oldukları ve sosyal mesafe kavramının negatif anlamından daha çok olumlu anlamda kullanmalarının bir sebebi olarak ifade edilebilir. Nihayetinde bir olguyu açıklamak buna neden olan daha önceki bir olgudan söz edilmesini gerekli kılmaktadır (Elster, 2010).

Umut alanı olarak sosyal mesafe kategorisinde öğretmen adaylarının, 20 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Bu kategoride salgının ve kendilerinin geleceklerine ilişkin beklentilerini ifade ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen adaylarının salgının bir gün biteceğine ve sağlıkları için tehdit olmaktan çıkacağına dair güçlü umutlarının var olduğu söylenebilir. Kovid-19’un olumsuz sonuçlarını azaltmanın önemli olduğunu, bunun için sağlık ve risk arasında sosyal mesafeyi bir denge (Vernooij vd., 2020) unsuru olarak gördükleri belirtilebilir. Bu salgının insanlık için yeni fırsat oluşturacağı ve eskisinden daha iyi bir yaşam sunacağına inandıkları, böylece geleceğe umutla, güvenle baktıkları ifade edilebilir.

Belirsizlik ve karamsarlık alanı olarak sosyal mesafe kategorisinde öğretmen adayları 13 farklı metafor geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları salgın karşısında umutsuzluklarını ve çaresizliklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum sağlık problemlerine yönelik sosyal mesafenin uygulanması (Yalçın, 2016) umutsuzluğa kadar değişen duygusal tepkiler oluşturduğu (Levin, 2019) sonucuyla örtüşmektedir. Öğretmen adayları bu kategoride sosyal mesafe kavramının sözlükteki olumsuz anlamına uygun olarak kullandıkları söylenebilir. Sosyal mesafe kuralının insanın hareket etmesini kısıtladığından dolayı (Wilder-Smith ve Freedman, 2020) insanın kaygı düzeyini, (Taşdemir-Yiğitoğlu ve Vural, 2019:1958), çaresizliğini ve umutsuzluğunu artırdığı ifade edilebilir. Genel olarak sosyal mesafe kuralının uygulandığı insanlar, mevcut duruma alışık olmadıklarından (Suppawittaya vd., 2020) anksiyete ve depresif belirtiler gibi farklı duygusal tepkiler verebilmektedirler. Salgın ile ilgili belirsizlikler sosyal ve bireysel kaygıları artırdığı, can sıkıntısı, hayal kırıklığı, rahatsızlık, yalnızlık ve korku gibi davranış problemlerine sebep olduğu görüşleriyle (Direkli-Tecirli vd., 2020; Koçak ve Harmancı, 2020) örtüştüğü söylenebilir.

Beden bölüm işlev alanı olarak sosyal mesafe kategorisinde öğretmen adayları, 5 farklı metafor ürettikleri ve yaşam kalitesine etki eden kelimeler ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları bu kategoride sosyal mesafe kavramını yaşamın vazgeçilmez bir parçası olarak gördükleri söylenebilir. İnsanların sosyal mesafeyi varlıklarını sürdürebilmeleri için hayatlarının her anında ihtiyaç duydukları organların işlevlerine benzetmeleri bu kavramı içselleştirdiklerini düşündürmektedir. Hayatlarına ve yaşam kalitelerine etki eden beden bölümleri ile olumlu anlamda ilişkilendirmeleri yaşam açısından sosyal mesafe kavramına ne kadar önem verdiklerini göstermektedir. Toplumsal varlığı ifade eden sosyal mesafe ile kendi varlığını ifade eden beden arasındaki bu metaforik ilişkilendirme, toplumsal kuralları kendi varlıklarının devamı olarak algıladıkları sonucuna ulaştırmıştır.

Ölçüt ve araç alanı olarak sosyal mesafe kategorisinde öğretmen adayları 6 farklı metafor geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmen adayları bu kategoride Kovid-19 ile ilgili bir yargıyı varmak için bazı ölçüt ve araçlar kullanarak bilgi ve deneyimlerini ifade ettikleri söylenebilir.

Tedavi edici alanı olarak sosyal mesafe kategorisinde öğretmen adayları 3 farklı metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlar diğer hastalıkların tedavisinde olduğu gibi tıbbi müdahaleye duyulan bir gereksinimi ortaya koymuştur. Çünkü aşılardan en başarılı halk sağlığı önlemlerinden bir olarak kabul edilmektedir (Hussain, 2019). Öğretmen adayları sosyal mesafeyi tıbbi bir müdahale safhası ve koruyucu bir çözüm yolu olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Anasınıfından başlayıp üniversite eğitimine kadar devam eden süreçte metafor, bir öğrenme ve öğretme tekniği (metafor tekniği) olarak yararlanılabilir.

2. Metaforlar, sosyal problemlerin tanımlanmasında, çözümlenmesinde ve bireylerin zihinsel sorunlarını anlamada kullanılabilir.

3. Metaforlar, bireylerin ve toplumların yaşamsal deneyimlerini belirlemede bir araç olarak kullanılabilir.

## KAYNAKLAR

- Ahn, J. H., & Kwon, J. Y. (2007). A study of metaphor and metonymy of hand. *Journal of Language Science, 14*, 195-215.
- Arslan, M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 171*, 100-108.
- Bonde, L. O. (2005). "Finding a new place" metaphor and narrative in one cancer survivor's BMGIM therapy. *Nordic Journal of Music Therapy, 14*(2), 137-154.
- Direkli-Tecirli, N., Ucuz, G., & Özel, F. (2020). İzolasyon, karantina, sosyal mesafe ve ruh sağlığı. *The Bulletin of Legal Medicine, 25*, 32-38.
- Elster, J. (2010). *Sosyal davranışı açıklamak (Çev: Olcay Sevimli-Macide Ö. Karaduman)*. Phonix.
- Gediktaş-Bozkurt, E. (2012). *Sağlık çalışanlarının hastane, hasta, kalite, hasta güvenliği ve riske bakış açılarının metafor analizi ile değerlendirilmesi* (Tez No.331283) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi –İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Huremovic, D. (2019). Social distancing, quarantine and isolation. D. Huremovic (Eds.), *Psychiatry of pandemics a mental health response to infection outbreak* (pp. 85-94). Springer.
- Hussain, S. (2019). Immunization and vaccination. D. Huremovic (Eds.), *Psychiatry of pandemic a mental health response to infection outbreak* (pp. 153-177). Springer.
- Jia, L., & Smith, E. R. (2013). Distance makes the metaphor grow stronger: A psychological distance model of metaphor use. *Journal of Experimental Social Psychology, 49*(3), 492-497.
- Kale, E., & Çiçek, Ü. (2015). Hemşirelerin kendi mesleklerine ilişkin metafor algıları. *Journal of Health and Nursing Management, 3*(2), 142-151.
- Koçak, Z., & Harmancı, H. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde ailede ruh sağlığı. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*, 183-207.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2015). *Metaforlar hayat, anlam ve dil (Çev. Gökhan Yavuz Demir)*. İthaki.

- Landau, M. J., Meier, B. P., & Keefer, L. A. (2010). A metaphor-enriched social cognition psychological bulletin. *American Psychological Association*, 136 (6), 1045–1067.
- Levin, J. (2019). Mental health care for survivors and healthcare workers in the aftermath of an outbreak. D. Huremovic (Eds.), *Psychiatry of pandemics a mental health response to infection outbreak* (pp. 124-141). Springer.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded source book (Second edition)*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Ricoeur, P. (1978). *The rule of metaphor multidisciplinary studies of the creation of meaning in language*. Routledge & Kegan Paul.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55, 459-496.
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi, S. Coşkun-Keskin (Çev.Eds). Nobel Yayınevi.
- Suppawittaya, P., Yiemphat, P., & Yasri, P. (2020). Effects of social distancing, self-quarantine and self-isolation during the COVID-19 pandemic on people's well-being, and how to cope with it. *International Journal of Science and Healthcare Research*, 5(2), 12-20.
- Taşdemir-Yiğitoğlu, G., & Vural, B. K. (2019). Toplum sığınmacı bireylerle ilgili sosyal mesafe ve kaygı durumlarının belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1941-1969.
- Taşkın, E. O., Şen, F. S., Özmen, E., & Aydemir, Ö. (2006). Kırsal kesimde depresyonlu hastalara yönelik tutumlar: sosyal mesafe ve etkileyen etmenler. *Psychiatry in Türkiye*, 8(1), 11-17.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vernooij-Dassen, M., Verhey, F., & Lapid, M. (2020). The risks of social distancing for older adults: a call to balance. *International Psychogeriatrics*, 32(10), 1235-1237.
- Wilder-Smith, A., & Feerman, D. O. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: Pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of Travel Medicine*, 27(2), 1-4.
- Yalçın, Ö. (2016, 17-19 Kasım). Sosyal mesafenin örtük ölçümü: diyalojik benlik kuramı açısından dil biçimini eşleştirme (Kongre sunumu). *I. Sosyal Psikolojik Kongresi*. Ankara
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N., Özer, E., & Fettahoğlu, R. (2020). Sağlık yönetici kavramına ilişkin bir metafor analizi. *Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University*, 115-124.

### Extended Abstract

Societies have been exposed to pandemic in certain periods of history. They took measures against these epidemics and continued their lives. It has caused people to die, decline in health levels, and decrease their quality of life. Today, outbreaks continue to threaten the inhabitants of the global village. With the Covid-19 outbreak, people have left their normal living conditions behind. They created new living conditions by taking

measures such as social distance, masks and hygiene. Covid-19 seems to affect many areas, from social life to education.

### **Purpose**

The aim of this study is to reveal the perceptions of pre-service teachers studying in the department of social studies education towards the concept of "social distance".

### **Method**

The research was carried out using the phenomenological design, one of the qualitative methods. Using the phenomenology design, this study tried to reveal the perceptions and experiences of the teacher candidates about the concept of social distance. The study group consists of 126 participants who study in the Social Studies Education Department of the Bayburt Faculty of Education in the 2019-2020 academic year. Participants' perceptions of the concept of "social distance" were collected using a semi-structured interview form. In order to determine the opinions of teacher candidates participating in the study on the concept of social distance, "social distance ..... e / a is similar to /; because ..... .." semi-structured forms were given. The teacher candidates were asked to write their metaphors about the concept of social distance together with the justification.

The data obtained from the participants were analyzed by content analysis. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and relationships to explain the data collected. While analyzing and evaluating the content, it was analyzed by considering five stages. These stages are; (1) naming metaphors, (2) eliminating and refining metaphors, (3) compiling and developing categories, (4) ensuring validity and reliability, and (5) transferring data to computer environment and presentation.

### **Results**

The metaphors that the teacher candidates included in the study had regarding the concept of social distance were presented under two main headings. These titles; Findings are given under "the metaphors that pre-service teachers developed regarding the concept of social distance" and the metaphor categories that pre-service teachers developed regarding the concept of social distance".

It was observed that the participants produced a total of 81 valid metaphors regarding the concept of social distance. When these metaphors are examined, it is seen that they generally have a positive perception. Participants expressed the concept of social distance mostly with the metaphors of shield, then life, sun, wall and health, respectively. Apart from that, the metaphors that the concept of social distance is mostly compared to are love, frame, abyss, distant and country, respectively.

The metaphors developed by the participants were collected in 6 different categories. These categories are respectively (1) "social distance as protective", (2) "social distance as hope", (3) "social distancing as uncertainty and pessimism", (4) "social distance as body-division function", (5) "The therapeutically social distancing categories and (6) "Social distancing as a criterion and a tool".

## **Discussion and Conclusion**

As a result of the study, it was determined that the participants produced 81 metaphors regarding the concept of "social distance". Although the dictionary meanings of the concept of social distance are negative, it has been observed that they generally express it positively. It is assumed that the perception styles of the participants, their family life, their intellectual capacity and their wealth of life have an effect on this. Participants mostly associated the concept of "social distance" with the concepts of "shield, life, sun, wall, health, love, frame, cliff, far, country, prayer, home, breath, water, hope, life, armor". It shows that pre-service teachers are aware that disconnecting the physical contact of Covid-19, the most effective way to break the chain of transmission is social distance. It is also a consequence that the concept of social distance cannot be expressed in a single concept. The most common use of these concepts as a metaphor shows control, trust, hope and struggle in fear. Although the dictionary meaning of the concept of social distance is negative, the fact that they are expressed in positive words is attributed to having a factor that protects their health.

In the category of social distance as a protective field, it is the category where the participants mostly produced metaphors. It was concluded that they expressed the metaphors in this category by giving reasons such as healthy life and staying healthy. In the social distance category as an area of helplessness, it is seen that the participants express their despair and despair in the face of Covid-19. It was concluded that the long-term application of social distance causes emotional reactions ranging from hopelessness.

In the social distance category as a field of hope, it is seen that the participants associate these metaphors with their expectations about their lives. It was concluded that the teacher candidates expressed their beliefs, hopes and moths that the Covid-19 epidemic would one day end and that it would no longer be a threat to their health. It was concluded that in the category of social distance as a body part function area, the participants saw the concept of social distance as a part of life with these metaphors they developed. These metaphors make people think that they accept what they need in every moment of life as a necessity in order to survive.

In the social distance category as the therapeutic area, it is seen that the participants associate these metaphors with a need for medical intervention as in the treatment of other diseases. It is important in terms of showing that social distance is perceived as a medical intervention. As a result of the study, it was seen that the participants expressed the concept of social distance in a positive way, although the dictionary meanings were negative. It was determined that they saw the concept of social distance as more protective, hopeful and therapeutic. Again, it was concluded that the participants expressed the concept of social distance as the perception of hopelessness and despair that evoke negativity, as in a dictionary sense.

**Etik Kurul Belgesi:** Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi Dekanlığına başvurulmuş ve 16/07/2020-13418 tarihi ve sayısı ile gerekli izinler alınmıştır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.821186

# KEŞFEDİCİ KARMA DESEN KULLANILARAK ÖĞRENCİ POPÜLERLİK ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ DEVELOPMENT OF STUDENT POPULARITY PERCEPTION SCALE THROUGH THE USE OF EXPLORATORY MIXED METHOD DESIGN

**Abdullah ATLI**

İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

e-posta: abduallah.atli@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7504-484X

**Murat CANPOLAT**

İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

e-posta: murat.canpolat@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2106-6474

Başvuru Tarihi: 05.10.2020 Yayına Kabul Tarihi: 12.10.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Atli, A., & Canpolat, M. (2021). Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 372-394. Doi:10.33418/ataunikkefd.821186

## Öz

Bu araştırmanın amacı keşfedici karma deseni kullanarak lise öğrencilerinin okuldaki popülerlik algılarının düzeylerini belirleyen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu araştırma nitel ve nicel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında 48 lise öğrencisi ile liselerdeki popüler öğrencilerin özellikleri üzerine yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonrasında öğrenci popülerlik algılarına ilişkin altı ana tema (arkadaşlık ilişkileri, öğretmenlerle ilişkiler, özgüven, kıyafet ve moda, fiziksel çekicilik, spor ve sanatsal etkinlikler) belirlenmiş ve bu temalar çerçevesinde ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ise hazırlanan ölçek maddeleri 282 lise öğrencisine uygulanarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ardından 148 kişiden oluşan farklı lise öğrencisine uygulanarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Daha sonra geliştirilen Öğrenci Popülerlik Algısı (ÖPAÖ) ile yaşam doyumu, yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki korelasyon kanıtları birleşme-ayırılma (convergent-divergent validity) geçerliği için kullanılmıştır. Sonuç olarak nitel aşamada keşfedilen boyutların nicel aşamada doğrulandığı ve bu boyutların ölçek maddeleri üzerinden yaşları 14 ila 18 aralığında olan çalışma grubuna genellenebileceği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Ergen, Keşfedici Karma Desen, Lise Öğrencisi, Popülerlik



Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

## Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that determines the popularity perception levels of high school students in school using exploratory mixed design. This research was carried out in two stages, qualitative and quantitative. In the qualitative phase of the study, semi-structured interviews were conducted with 48 high school students on the characteristics of popular students in high schools. After these interviews, six main themes (friendship relations, relationships with teachers, self-confidence, clothing and fashion, physical attraction, sports and artistic activities) related to student popularity perceptions were determined and scale items were prepared within the framework of these themes. In the quantitative phase of the study, the scale items, which were prepared first, were applied to 282 high school students, and Exploratory Factor Analysis (EFA), then Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to 148 different high school students. The correlation evidences between Student Popularity Perception Scale (SPPS) and life satisfaction, loneliness and self-esteem developed later were used for convergent-divergent validity. As a result, it was seen that the dimensions discovered in the qualitative stage were confirmed in the quantitative stage and these dimensions could be generalized to the study group aged between 14 and 18 years on the scale items.

**Keywords:** Adolescent, Exploratory Mixed Design, High School Student, Popularity

## GİRİŞ

Ergenler, akranları ve öğretmenleri tarafından tanınmayı, okulda popüler bir öğrenci olmayı isteyebilmektedir. Birçok ergen akranları arasında popüler olmayı istese de (Tucker vd., 2011), bu istek çoğu zaman ulaşılması zor ve endişe verici bir sürece dönüşebilmektedir (Prinstein, 2017). Coleman (1980)'e göre, ergenin akran grubu tarafından kabul edilmesi ergene destek, güvenlik, üyelik, özerklik, kendini ifade ve ortak deneyimler konusunda fırsat tanımaktadır. Ergenler için kendini kabul ettirmek, marka giyinmek, internette kendine bir yer edinmek, moda ve tüketim değerlerine yönelmek kısacası popüler olanı tercih etmek ve davranışlarını popüler olana göre şekillendirmek önemlidir (Düzgün, 2004). Çünkü popüler olan kişiler akranları tarafından daha fazla tercih edilmektedir (Günaydın & Yöndem, 2007). Ergenler davranışlarını biçimlendirirken popüler olan modellerin davranışlarını kendilerine model olarak alırlar (Bandura, 1986). Ergenlerin bu modellerini, çoğunlukla davranışlarını yakından takip ettikleri, hayranı oldukları ünlüler ya da kendilerine daha yakın gördükleri ve okul normlarını belirleme konusunda etkili olan okulun popülerleri oluşturmaktadır (Valente vd., 2005). Bu nedenle okuldaki diğer öğrenciler tarafından model alınma olasılığı yüksek olan popüler öğrencilerin kimler olduklarının, hangi özelliklere sahip olduklarının bilinmesi, okuldaki öğrencilerin model alma ve ideal olarak gördükleri davranışların kaynağının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Buldukları çevrede popüler olarak algılanan bireylerin genel özelliklerine yönelik yapılan çalışmalar, bu kişilerin en önemli özelliklerinin sosyal ilişkiler konusundaki becerileri üzerine odaklanmıştır. Popüler kişilerin temel ayırt edici özelliği diğer insanlar ile iyi sosyal ilişkiler kurabilmeleridir (Adams, 1983; Borch vd. 2011; Cillessen & Rose, 2005; Gottman vd. 1975; Günaydın & Yöndem, 2007; Hartup, 1983; Mundy, 1997; Prinstein, 2017; Walcott vd. 2008). Popülerlerin sosyal ilişki kurma ve sürdürme konusundaki becerileri onların doğal olarak daha az yalnızlık yaşamalarına (Avcı & Yıldırım, 2014), sosyal ilişkilerdeki sorunların sonucu oluşan depresyon ve anksiyete gibi sorunları daha az yaşamalarına (Dorak, 2016), aynı zamanda sosyal ilişkilerinde kendini yetersiz hissetme duygusu ve reddedilme deneyimlerini daha az yaşamalarına neden olmaktadır (Mundy, 1997). Bunun dışında bazı araştırmalar popüler kişilerin zeki (Selman, 1980), akademik başarısı yüksek (Bierman, 2004; Estévez vd.,

2009; Topuz, 1995) ve duygusal olarak daha olgun olduklarını dile getirmişlerdir (Bronson, 1966). Bu özelliklerin dışında popüler olan bireylerin en önemli özelliklerinden biri de fiziksel açıdan çekici olmalarıdır, yani güzel ve yakışıklı olmalarıdır (Byrne vd. 1968; Dion vd. 1972).

Prinstein (2017)'ye göre popülerlik bir paradox içerdiğinden popüler olmak her zaman olumlu özellikleri beraberinde getirmemektedir. Ergenler için popüler olmak, akranlarla etkileşime girme ve duygusal açıdan dengeli kalma becerisi gibi olumlu getirilerinin yanında, dönem arkadaşlıklarını ve romantik ilişkilerini daha az tatmin edici bulma, madde bağımlılığı konusunda daha yüksek bir risk grubu içinde olmayı beraberinde getirebilmektedir (Prinstein, 2017). Bazı araştırmalar popüler olmanın ergen sağlığı için tehlikeli olabileceğine dair artan kanıtlar ileri sürmektedir (Tucker vd., 2011). Örneğin bu araştırmalar, popüler olarak algılanan ergenlerin daha az popüler olan ergenlere göre erken cinsel deneyim (Mayeux vd. 2008), küçük suçlar işleme (Allen vd., 2005) ve madde kullanımını (Alexander vd. 2001; Michell & Amos, 1997; Prinstein, 2017; Valente vd. 2005) gibi kendi sağlıklarını ve hayatlarını tehlikeye atacak riskli davranışları daha fazla sergileme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Okullarda popüler öğrenci olmak bazen diğer öğrencilerin kıskanmasına hatta siber zorbalık uygulanmasına da neden olabilecek dezavantajlar içermektedir (Topçu vd. 2013).

Bilindiği üzere ergenlik döneminde akranlar tarafından beğenilmek ve desteklenmek son derece önemlidir. Beğenilmenin ve kabul görmenin ölçütlerinden biri de grup normlarına uymaktır (Eisenberg & Forster, 2003). Grup normlarının oluşumunda en etkin kişiler popülerlerdir (Valente vd. 2005). Ergenlik dönemindeki akran ilişkilerinde var olan hiyerarşik yapının (Brown & Larson, 2009) üstlerinde bulunan popülerler, diğer grup üyelerinin tutum ve davranışlarını biçimlendirmede etkin bir role sahiptirler (Kelly vd. 1991). Popüler kişilerin söz konusu etkileri düşünüldüğünde, özellikle okullarda popüler olan öğrencilerin genel özelliklerinin neler olduğu, hangi kriterlerin temel belirleyiciler olduklarını belirlemek ve bunun üzerinden her bir öğrencinin akranları içerisinde kendini ne kadar popüler olarak algıladığı ve bunun sosyal ilişkileri üzerindeki etkilerini belirlemek önemlidir. Popüler öğrencilerin belirlenmesi, bu öğrencilerin davranış ve tutumlarının diğer öğrenciler üzerindeki olası olumlu ve olumsuz etkilerinin takip edilmesini de kolaylaştırır.

Alanyazında popülerlik düzeyini ölçmek için sosyometrik ölçümler yapılmaktadır. Sosyometrik ölçümler popüler öğrencileri tespit etmek için iki farklı yöntemle başvurmaktadır. Bu yöntemlerden ilki, sosyometrik popülerliği en çok sevilme sayısından en az sevilme sayısını çıkararak hesaplamaktadır (Borch vd. 2011). İkinci yöntem ise, sosyal tercih ve sosyal etki boyutlarına göre popüler, reddedilen, ihmal edilen, tartışmalı ve ortalama şeklinde bir sınıflandırmaya göre yapılan sıralama yöntemidir (Coie vd. 1982). Bu ölçümlerde öğrencilere genel olarak “Bu sınıfta birlikte zaman geçirmeyi en çok istediğin kişileri sırala” ya da “Bu sınıfta birlikte zaman geçirmeyi en az istediğin üç arkadaşını yaz” gibi sorular sorularak ölçüm yapılmaya çalışılmaktadır. Bildiğimiz kadarıyla bu iki sosyometrik ölçüm yöntemi dışında öğrencilerin popülerlik düzeyini belirlemek için geliştirilmiş bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde bu çalışma ile birlikte geliştirilen ve lise öğrencilerinin popülerlik düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin gözünden nitel ve nicel yaklaşımın birleştirici gücü kullanılarak soruna daha kapsamlı açıklamalar getirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak bir ölçme aracı geliştirme deseni olarak da tanımlanan keşfedici

Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

karma desen (exploratory mixed methods design) kullanılmıştır (Creswell & Plano Clark, 2011; Onwuegbuzie & Johnson, 2004; Teddlie & Yu, 2007). Bu çerçevede araştırmanın birinci aşaması olan nitel aşamada öncelikle lise öğrencileri açısından popüler öğrencilerin genel özelliklerinin neler olduğu ile ilgili nitel görüşmeler yapılarak buradan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Nitel veri analizinden sonra katılımcıların ifadelerini yansıtan ölçek maddeleri yazılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin madde havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında hazırlanan ölçek maddeleri daha büyük bir örnekleme uygulanmış ve elde edilen nicel veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu iki aşamayı da kapsayan ve Creswell ve Plano Clark'ın (2011) önerdiği şekli ile keşfedici karma desen sorusu oluşturulmuştur:

Popüler öğrencilerin özellikleri hakkındaki temalar, lise öğrencilerinden oluşan daha geniş bir çalışma grubuna genellenebilir mi?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Sosyal bilimlerdeki problemlerin karmaşıklığı, sadece nicel veya sadece nitel verilerin yeterli olmaması (Teddlie & Yu, 2007), karma yöntemin tek bir araştırma modeline göre oldukça kapsamlı, keşfedici, çoğulcu, açıklayıcı, yaratıcı ve tamamlayıcı olması (Morse, 2003; Onwuegbuzie & Johnson, 2004) araştırmacıların kısa süre içinde karma deseni kullanmaya yönelik ilgilerini arttırmıştır. Bu çalışmada lise öğrencilerinin popülerlik algılarını belirlemek için “birden fazla yol ile bakabilmenin” (Greene, 2008) güçlü yöntemlerinden biri olan karma yöntem araştırmalarından bir ölçme aracı geliştirme deseni olarak da tanımlanan keşfedici karma desen kullanılmıştır (Creswell vd., 2004). İki aşamalı sıralı bir desen olan bu desende, önce nitel veriler toplanır, analiz edilir ve konu keşfedilmeye çalışılır daha sonra nitel sonuçlara dayalı olarak bir araç geliştirilir, geliştirilen bu araçla nicel veriler toplanır ve analiz edilir (Creswell, 2003, 2005; Tashakkori & Teddlie, 2003).

Araştırmanın iki aşamasında da katılımcı öğrencilere araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi vermiş ve ses kaydı altında sözlü onamları alınmıştır. Katılımcılara araştırma sürecinden istedikleri zaman ayrılacakları, araştırmaya katılmak veya devam etmek için herhangi bir yasal zorunluluklarının bulunmadığı, araştırmanın hem nitel hem de nicel aşamasında belirtilmiştir. Araştırmanın nitel aşaması katılımcılarına, araştırma sonrasında elde edilen verilerin raporlanmasında katılımcıların kimliklerini belirginleştirecek hiçbir kişisel bilginin kullanılmayacağı, kod isimlerin kullanılacağı söylenmiştir. Benzer şekilde, nicel aşama için de çalışma grubundaki öğrencilere kişisel bilgilerinin korunacağı, kendi bilgilerinin analizinde sadece sayıların kullanılarak grup değerlendirmelerinin yapılacağı söylenerek katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında popülerliğin boyutlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış (semistructure) derinlemesine görüşmeler yapılmıştır (in-depth interviews). Ardından nitel verilerden öğrenci popülerliğine ilişkin ölçek maddeleri oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Tablo 1’de araştırma sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

Tablo 1.

*Keşfedici Karma Desen Araştırma Süreci*

Nitel veri toplama	Nitel veri analizi	Ölçek geliştirme	Nicel veri toplama	Nicel veri analizi	Yorumlama
<u>Prosedür:</u> *Maksimum çeşitlilik örnekleme (48 öğrenci) *Yarı yapılandırılmış görüşmeler	<u>Prosedür:</u> *Kodlama *Tematik analiz	<u>Prosedür:</u> *6 ana tema çerçevesinde ölçek maddelerinin geliştirilmesi	<u>Prosedür:</u> * $n = 282$ öğrenci (AFA için) * $n = 148$ öğrenci ile 4 ölçme aracı ile tarama yapılması (ÖPAÖ, UCLA-YÖ, BSÖ, YDÖ) ve demografik sorular	<u>Prosedür:</u> *Açımlayıcı faktör analizi *Doğrulamalı faktör analizi *Birleşme-ayrılma geçerliliği *Güvenirlilik analizi	<u>Prosedür:</u> *Boyutların özeti *Yapı geçerliliği kanıtları *Nitel bulguların hangi düzeyde geçerli kılındığının tartışılması
<u>Ürünler:</u> * Transkript	<u>Ürünler:</u> *Kodlanmış döküman * 6 tema	<u>Ürünler:</u> *6 alt boyuta ilişkin 36 madde (Öğrenci Popülerlik Algısı Ölçeği, ÖPAÖ)	<u>Ürünler:</u> *Sayısal puanlar	<u>Ürünler:</u> *Faktör yükleri * Model uyum değerleri *Korelasyonlar *Cronbach alpha katsayısı	<u>Ürünler:</u> *Boyutların tanımlanması *Boyutları ölçmek için geçerli kılınmış ölçme aracı

## AŞAMA 1: NİTEL ÇALIŞMA

### Katılımcılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde derinlemesine ve zengin bilgi içeren durumlara ulaşmak için nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik (yaş, cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzey, okul türü) örnekleme yöntemi (Patton, 2013) kullanılmıştır. Araştırmaya lise düzeyinden 48 öğrenci katılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciden yedi tanesi (%14.5) kendilerini okulun popüler öğrencileri olduklarını söylemişlerdir. Öğrenciler 14 ile 18 yaş aralığında ( $\bar{X} = 16.87$ ,  $Ss = 1.10$ ), ve 24'i kız (%50), ve 24'ü erkektir (%50). Öğrencilerden 6'sı 9. Sınıf (%12.5), 6'sı 10. Sınıf (%12.5), 11'i 11. Sınıf (%22.9), ve 25'i 12. Sınıf (%52.1) düzeyindedir.

### Veri Toplama

Öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler 2018-2019 yılları arasında yapılmıştır. Katılımcı öğrencilere ulaşmak için Malatya il merkezinde yer alan okul yöneticileri ve okul psikolojik danışmanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Daha sonra okul psikolojik danışmanları araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencileri belirlemiştir. Lise öğrencilerinin popüler öğrenciler algılarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sınıf ve akademik başarı düzeyi gibi değişkenlerden etkilendiği düşünüldüğünden, bu özellikleri yansıtacak farklı 12 lisede nitel görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmelerin yapılması sürecinde okul psikolojik danışmanları ile görüşülerek araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerin isimleri alınmış ve görüşmelerin yapılacağı tarihler belirlenmiştir.

Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerin tümü okul içinde uygun olduğunda okul psikolojik danışmanının odasında, bazen boş bir sınıfta veya kalabalık olmadığı zamanlarda okul kantininde araştırmacılar ve 17 Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) 4. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. PDR öğrencilerine lise öğrencileri ile yapılandırılmış görüşmeleri nasıl yapacaklarına dair araştırmanın birinci yazarı tarafından iki hafta boyunca uygulamalı eğitimler verilmiştir. Bu eğitimlerde katılımcılar ile görüşme süreçleri, soruların sorulması sırasında kullanılacak somutlaştırma, empatik tutum ve yansıtma gibi teknikler anlatılmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüş ve bu görüşmeler mobil telefon yolu ile katılımcılardan sesli onam alınarak kaydedilmiş ve ardından birebir transkripte edilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan ve öğrencilerin popüler öğrencilerin özelliklerine ilişkin algılarını keşfetmek için belirlenen beş sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan bazı örnek sorular şu şekildedir: “Sence popüler öğrencilerin genel özellikleri nelerdir?”, “Okulundaki popüler öğrencileri diğer öğrencilerden farklı kılan özellikler nelerdir?” ve “Popüler öğrencilerin temel özellikleri nelerdir?”

### **Veri Analizi**

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin birebir transkriptleri nitel veri analizinde sıklıkla kullanılan NVİVO-11 programına yüklenmiş ve analizler bu program üzerinden yapılmıştır. Veri setinde tekrar eden anlam örüntülerini (pattern) bulmak ve derinlemesine zengin bir şekilde düzenleyerek betimlemek için prosedürü Braun ve Clarke (2006) tarafından tanımlanan tematik analiz kullanılmıştır. Bu prosedür çerçevesinde iki araştırmacı transkriptleri baştan sona okuyarak veriye aşına olmuştur. Daha sonra görüşmeler tekrar okunarak popülerliğe ilişkin belirleyici ve güçlü ifadeler bulunarak toplam 50 başlangıç kodlar (initial codes) oluşturulmuştur. Elde edilen 50 kod, daha kapsayıcı, derin ve zengin potansiyel temalar (potential themes) altında birleştirilmiştir. Sonuç olarak altı (arkadaşlık ilişkileri, öğretmenler ile ilişkiler, özgüven, kıyafet ve moda, fiziksel çekicilik, spor ve sanatsal etkinlikler) kapsayıcı tema belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Geçerliliği**

Tematik analizin doğası gereği farklı araştırmacıların aynı veri setine aynı pencereden bakmalarının her zaman mümkün olmaması nedeniyle kodlayıcılar arası tutarlılığın ölçülmesi çoğu zaman zor olmaktadır (Joffe & Yardley, 2004). Yine de yapılan analizin tutarlılığını kontrol etmek amacıyla rastgele olarak seçilen dört veri seti bu veri seti üzerinde belirlenen kodlar ve temalar Eğitim Bilimlerinde çalışan iki öğretim üyesine verilerek bu kişilerin uzman görüşleri alınmıştır. Bu iki öğretim üyesinin daha önceden Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde öğretmen olarak çalışma deneyimi vardı ve nitel araştırmalar ve ölçme aracı geliştirme konusunda çalışmaları olan kişilerdi. Araştırmacıların belirlediği kodlar, temalar ve bunlar çerçevesinde belirlenen taslak ölçek maddeleri iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında iki öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınarak kodlar ve ölçek maddeleri revize edilmiş, araştırmacılar arasında tam mutabakat sağlanana kadar düzenlemeler yapılmıştır.

## NİTEL BULGULAR

### Arkadaşlık İlişkileri

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin %89'u ( $n = 43$ ) popüler öğrencilerin sosyal ilişkilerinin güçlü olduğunu, birçok arkadaşının olduğunu ve herkes tarafından tanındıklarını ifade etmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin büyük çoğunluğu popüler öğrencileri genel olarak “arkadaşı çok olan”, “sevilen”, “model alınan”, “sosyal medya takipçisi sayısı fazla olan” gibi olumlu özellikler ile tanımlarken bazı öğrenciler popüler öğrenciler için “sahte arkadaşlıklara sahip”, “kıskanılan”, “kendini beğenmiş” ve “zorba” gibi olumsuz ifadeler kullanmıştır. Yapılan görüşmelerde popüler öğrencilerin en belirgin özelliklerinin sosyal ilişkilerinin güçlü olması olarak gözükmektedir. Bu durumu 17 yaşındaki bir kız öğrenci şu şekilde ifade etmiştir: “Popüler öğrencilerin arkadaşları çok oluyor. Bir ortama girerken kalabalık bir şekilde giriyorlar. Mesela kantinde etrafları kalabalık, okulun bahçesinde kalabalık.” Okulda dikkat çeken ve herkes tarafından bilinen kişiler olmak da popüler öğrenci olmanın temel ölçütlerinden biridir. 17 yaşındaki bir kız öğrenci popüler öğrencilerin herkes tarafından bilinen ve tanınan kişiler olduklarını, “Tüm gözler üzerinde olur ve daha da önemlisi okuldaki herkes adını bilir. Hep parmakla gösterilen biri olur” diyerek ifade etmiştir. Popüler olmanın arkadaşlık ilişkileri açısından birçok avantajı olmasına rağmen bazı öğrenciler popüler öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin görüldüğü gibi olmadığını dile getirmiştir. Popüler öğrencilerin çok fazla arkadaşlarının olduğu ve bunlar ile iyi geçindiğinin bir yanlısına olduğunu söyleyen beş öğrenci olmuştur. Bu öğrencilerden biri, “Popüler öğrenciler genelde kalabalık takılıyorlar. Yani benim gördüklerimin etrafı hep kalabalık. Ama genelde onlar gibi popüler olmak isteyenlerle dolu. Onların popülerliğiyle popüler olacaklarını düşünüyorlar bence. Gerçekten onlarla dost oldukları için yanlarında değil diye düşünüyorum” diyerek popüler öğrencilerin çevrelerinde olan arkadaşlarının gerçek arkadaşlar olmadığını söylemiştir.

### Öğretmenler ile İlişkiler

Popüler öğrencilerin bir diğer özelliği öğretmenlerle kurdukları yakın ilişkilidir. Görüşme yapılan öğrencilerin %89'u ( $n = 43$ ) popüler öğrencilerin öğretmenler tarafından bilindiğini, bu öğrencilerin öğretmenlerle diyaloglarının diğer öğrencilere göre daha yakın olduğunu söylemiştir. Örneğin 18 yaşında bir erkek öğrenci popüler öğrencilerin öğretmenler ile olan yakın ilişkisini, “Popüler öğrenciler samimi oldukları hoca ile her türlü konuyu konuşuyorlar. Samimi olmadıklarına gidip halini hatırını soruyor dersle alakalı bir şeyler soruyor, saygı çerçevesinde konuşuyor. Çok samimi olan bir hocası olursa başka meselelerde konuşabiliyorlar mesela sevgiliyle ilgili veya dışarıdan bir olayla ilgili her türlü şeyi konuşabiliyorlar” diyerek ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de (kız; 17 yaşında) bu durumu şu şekilde ifade etti: “Normal bir öğrenci kendi çapındadır kendi sınıfındakiler tanır onu. Fakat popüler öğrencinin şöyle bir ayrıcalığı olur hocalar da eğer tanıyorsa popüleritesi yüksekse hocalar tarafından farklı bir özelliğe sahip olur. Çünkü hocalarla arası daha samimi olur. Çoğu insanla arası daha samimidir popüler öğrencilerin. Ondan sonra normal öğrenci ise biraz pasiftir, hocalar pek fazla tanımaz sadece kendi sınıf hocaları tanır.”

Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

### **Kıyafet ve Moda**

Öğrencilerin %79'u ( $n = 38$ ) popüler öğrencilerin kaliteli ve moda uygun kıyafetler giyinen, aynı zamanda bakımlı saçlara sahip ve makyaj yapan kişiler olduklarını söylemiştir. Kıyafet ve moda temasını “iyi giyinen”, “diğer öğrencilerden farklı giyinen” ve “bakımlı” gibi kodlar oluşturmuştur. Okulun popüler öğrencilerinden biri olduğunu söyleyen 18 yaşındaki bir kız öğrenci, “Mesela temiz kullanırım kıyafetlerimi. Çeşit giyerim, bir gün giydiğimi bir daha giymem uzun süre boyunca. Ayakkabılarıma dikkat ederim, farklı şeyler kullanırım yani her şeye dikkat ediyorum yani” diyerek ifade etmiştir. Bazı öğrenciler popüler öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı giyindiklerini ve bu giyim tarzlarının onları diğer öğrencilerden farklı kıldığını ifade etmiştir. Örneğin 17 yaşındaki bir kız öğrenci popüler öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı giyindiklerini, “Giyim konusunda mesela sıra dışı giyinmeye çalışırlar. Eğer okul forması varsa bir okulda okul forması yerine kot pantolon tişört giyerek okula gelirler. Kızlarda saçlar boyalı erkeklerde saçları bakımlı jöleli örnek verebiliriz. İlgili çekmeye çalıştıkları için bunları yaparlar” diyerek ifade etmiştir.

### **Fiziksel Çekicilik**

Öğrencilerin %68'i ( $n = 33$ ) popüler öğrencilerin yakışıklı veya güzel olduklarını, fiziki çekiciliklerinin olduğunu belirtmiştir. Yapılan görüşmelerde popüler öğrencilerin daha çok “güzel/yakışıklı”, “renkli gözlü”, “sarı saçlı” ve “uzun boylu” gibi fiziksel özellikler ile tanımlandıkları görülmektedir. 18 yaşında bir kız öğrencinin popüler öğrencilerin fiziksel özelliklerine dair söyledikleri şunlardır: “Genellikle uzun boylu oluyorlar. Fizikleri filan güzel oluyor. Erkekse genellikle fitnessse gitmiş güzel vücutlu filan oluyor. Kızlarda genellikle uzun saçlı oluyor. Erkeklerde de yine saçı uzun oluyor ama her zaman fönlüdür.” Benzer şekilde 16 yaşındaki bir başka erkek öğrenci popüler öğrencilerin fiziksel özelliklerini, “Popüler öğrenciler genellikle ya yakışıklı olurlar ya da güzel olurlar. Mesela bizim okuldaki popüler kızlar genelde güzel oluyorlar” diyerek ifade etmiştir.

### **Spor ve Sanatsal Etkinlikler**

Spor etkinlikleri daha çok erkek öğrenciler için popüler olmanın bir ölçütü olarak görülürken, müzik ya da tiyatro gibi etkinliklerde yer almak da popüler kızların daha çok sahip oldukları özellikler olarak görülmektedir. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin %56'sı ( $n = 27$ ) popüler öğrencilerin herhangi bir spor etkinliğinde aktif olarak rol aldığını, bunun yanında, öğrencilerin %33'ü de ( $n = 16$ ) popüler öğrencilerin sanat etkinliklerine katıldıklarını ifade etmiştir. 16 yaşındaki bir erkek öğrenci, “Bizim okulun popüler öğrencileri ya voleybolda ya basketbolda ya da futbolda başarılı. Beden eğitimi ile ilgili konularda akıllara gelen ilk isimler onlar.” diyerek popüler öğrencilerin spor etkinliklerinde aktif roller aldıklarını ifade etmiştir. 17 yaşındaki bir kız öğrenci müzik ve tiyatro gibi etkinliklere katılan öğrencilerin popüler öğrencilerin genel özelliklerinden biri olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Popüler öğrenciler tiyatro gibi, müziksel faaliyetler gibi, toplu gösteriler gibi falan etkinliklerde yer alıyorlar. Kendilerini oralarda gösteriyorlar.”

## Özgüven

Yapılan görüşmelerden yola çıkarak popüler öğrencilerin bir diğer karakteristik özelliği, özgüven düzeylerinin yüksek olmasıdır. Popüler öğrenciler kalabalık ortamlarda rahatlıkla konuşabilen, tutum ve davranışları ile kendilerini grup içinde fark ettirebilen öğrenciler olarak algılanmaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin büyük bir kısmı popüler öğrencileri “özgüveni yüksek”, “dikkat çeken”, “kendini ifade edebilen”, “havalı”, “lider”, “karizmatik” gibi olumlu özellikler ile tanımlamıştır. 15 yaşındaki bir kız öğrenci yapılan görüşmede popüler öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olarak kendilerine güvenerek iletişim kurduklarını, “Popüler öğrenciler, utangaç değildirler. Özgüvenleri yüksektir. Farklı ortamlarda çok rahat konuşabilirler ama normal öğrencilerse utangaçlardır, konuşmaya çekinirler” diyerek belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka öğrenci de popüler öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Popüler öğrencinin özgüveni yüksektir, atılgandır, göz önündedir, girişkendir. Diğer öğrencilerde özgüven eksikliği olabilir ve daha içe kapanık olabilir.” Bunun dışında bazı öğrenciler ( $n = 9$ ; %18.75) popüler öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilen ve özgüven olarak gözüken davranışlarını “kendilerini beğenmişler” olarak tanımlamıştır. Örneğin 17 yaşında erkek bir öğrenci popüler öğrencilerin bir süre sonra kendini beğenmeye ve diğer insanlardan daha üstün hissetmeye başlayabileceklerini, “Popüler öğrenci herkes tarafından tanındığı için biraz daha ego şeyinden bahsederseniz daha yüksektir. Ama normal öğrenci kendi halinde normal bir şekilde devam eder. Ego derken hani insan kendinin övülmesini isteyebilir. Övülmesini istediği anda popüler öğrenci her an kendini egosunu tatmin edebilir çünkü hani herkes tarafından tanındığı için günlük atıyorum sosyal hesaplarından bin tane mesaj gelebilir.” diyerek ifade etmiştir.

## AŞAMA 2: NİCEL ÇALIŞMA

### Çalışma Grubu ve Faktör Analizinin Ön Hazırlığı

AFA ve DFA öncesi kayıp veriler (missing data) analizi yapılmıştır. Öğrencilerin %98.84’ü ( $n = 430$ ) veri toplama araçlarını eksiksiz doldurmuş, sadece %1.16’sı ( $n = 5$ ) ölçek formunu büyük oranda tamamlamadıkları için analiz dışında bırakılmıştır. AFA ve DFA için çalışma grubu rastgele iki gruba bölünmüştür. Örneklemin bir kısmı 14 ile 18 yaş ( $M = 15.36$ ,  $SD = .95$ ) ve 209’u kız (%74), ve 73’ü erkek (%26) toplam 282 kişi AFA için kullanılmıştır. Kalanı 14 ile 18 yaş ( $M = 16.06$ ,  $SD = 1.12$ ) ve 61’i kız (%41) ve 87’si erkek (%59) toplam 148 öğrenci de DFA için kullanılmıştır. Faktör analizi için örneklem büyüklüğü ile ilgili net bir sayı belirtilmemekle beraber farklı görüşler mevcuttur. Ho (2006) faktör analizi için örneklem sayısının madde sayısının 5 katını aşması gerektiğini belirtmiştir. Söz konusu standartlar açısından bu çalışmada 36 maddeden oluşan form için kullanılan 282 kişinin yeterli olduğu görülmektedir.

### Ölçek Maddeleri Geliştirme

ÖPAÖ’nün maddeleri bu araştırmanın birinci aşamasını oluşturan “Aşama 1: Nitel Çalışma” bölümünde bulunan temalar ve kodlar ve bunları oluşturan katılımcı öğrencilerin ifadeleri kullanılarak oluşturulmuştur. Bu araştırmanın asıl amacı lise öğrencilerinin popüler öğrencilerin özelliklerine ilişkin algılarını belirleyebilmektir. Bu nedenle öğrencilerin temalar içinde bulunan ifadeleri baştan sona karşılaştırmalı bir şekilde dikkatlice incelenmiştir. Sonra taslak maddeler Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında çalışan ve bu araştırmanın yazarları olan iki öğretim üyesi/elamanı



Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

tarafından yazılmıştır. Yazarların her ikisi de Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde en az üç yıl süre ile okul danışmanı olarak çalışmışlardır. İlk olarak, “arkadaşlık ilişkileri”, “öğretmenler ile ilişkiler”, “özgüven”, “kıyafet ve moda”, “fiziksel çekicilik” ve “spor ve sanatsal etkinlikler” temalarında yer alan katılımcı ifadeleri incelenerek 47 (initial item pool) maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Daha sonra toplam 47 maddelik taslak form kapsam geçerliği, maddelerin anlaşılabilirliği, gramer yapısı ve öğrenciler için kullanılabilir olması kriterleri dikkate alınarak araştırmanın iki yazarı ve Eğitim Bilimlerinde çalışan iki öğretim üyesi ile birlikte tekrar gözden geçirilerek 11 madde taslak formdan çıkarılmıştır. Sonuç olarak 36 maddeden oluşan ÖPAÖ (Ek 1) bir form haline getirilmiştir. ÖPAÖ beşli likert tipi derecelendirme ile ( $1 = \text{Hiç katılmıyorum}$ ,  $5 = \text{tamamen katılıyorum}$ ) ölçülmüştür.

## NİCEL BULGULAR

### Açıklayıcı Faktör Analizi

The Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) örnekleme yeterliliği ölçüsü .90 ve istatistiksel olarak anlamlı, Bartlett’s test of sphericity  $X^2(630, N = 282) = 5542,401$ ,  $p < .001$  testi 36 maddenin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Faktör sayıları için scree plot ve paralel analiz (PA; O’Connor, 2000) ve faktörlerin yorumlanabilirliği kullanılmıştır. Yapılan ilk analiz özdeğeri 1’in üzerinde ve varyansın %65.37’sini açıklayan sekiz faktörlü bir yapı önermiştir. Faktör analizindeki ilk beş özdeğer (11.91, 2.95, 1.96, 1.63, 1.55, 1.31, 1.17, 1.04), PA değerlerinden yüksekti (1.74, 1.65, 1.58, 1.51, 1.46) ve bu durum ölçeğin beş faktörlü bir yapı olabileceğine dair ilk öneriyi sunmuştur. PA beş boyutlu bir yapı önermesine rağmen araştırmanın nitel aşamasında ortaya çıkan altı temayı koruyabilmek ve kapsam geçerliğini sağlamak için altı faktörlü yapı kabul edilmiştir. Faktör 6’da yer alan 8. madde (“Okuldaki öğretmenlerin çoğu beni tanır”) .52 düzeyinde değer alırken aynı madde 5. faktörde de .48 gibi yüksek bir değer almıştır. Faktör-6 öğretmenler ile ilişkileri, faktör 5 ise arkadaşlar ile ilişkileri içeren maddelerden oluşmaktadır. Farklı içerikler barındırmasına rağmen 8. madde her iki faktörde de yüksek yük değeri almıştır. Ancak bu araştırmanın nitel aşamasında ortaya çıkan ve kendi içinde homojen ve diğer temalardan ayrı olan bu iki boyutun ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Varimax döndürme kullanarak faktör örüntü matrisine dayanarak faktör yükü .40’nın altında olma ve diğer faktör ile .10’dan az yüklenmeye sahip olma kriterleri dikkate alınarak ölçek maddeleri atılmıştır. Bu kriterler çerçevesinde iki maddenin düşük faktör yükü değeri alması ve 14 maddenin diğer faktöre yüklenme olduğundan toplamda 16 madde çıkarılarak 20 maddeden oluşan final yapı oluşturulmuştur. Altı faktörlü ÖPAÖ toplam varyansın %73.203’ ünü açıklamıştır. Altı faktörden oluşan ölçeğin (bakınız Tablo 2) faktör yükleri, açıklanan varyansları ve cronbach alpha değerleri şu şekildedir:

Tablo 2.  
Öğrenci Popülerlik Algısı Ölçeğinin Faktör Analizinden Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri					
	1	2	3	4	5	6
<i>Faktör 1: Kıyafet-moda</i>						
18 Okula giderken her gün farklı kıyafetler giymeye özen gösteririm.	<b>.86</b>	.09	.06	.12	.04	.06
19 Okula giderken giydiğim kıyafetler diğer öğrencilerin dikkatini çeker.	<b>.82</b>	.12	.22	.10	.07	.13
17 Okulda giydiğim kıyafetlerin moda'ya uygun olmasına dikkat ederim.	<b>.79</b>	.06	.14	-.01	.01	.14
16 Diğer öğrencilerden farklı kıyafetler giymeye çalışırım.	<b>.79</b>	.08	.17	.06	.04	.03
<i>Faktör 2: Özgüven</i>						
26 Okulda kalabalık ortamlarda kendimi rahatlıkla ifade ederim.	.09	<b>.84</b>	.13	.18	.14	.11
24 Okulda her ortamda kendimi rahatlıkla ifade edebilirim.	.14	<b>.81</b>	.13	.07	.27	.10
25 Özgüveni yüksek birisiyim.	.12	<b>.75</b>	.27	.25	.15	.13
27 Birçok konuda kendime güvenirim.	.07	<b>.69</b>	.30	.26	.17	.09
<i>Faktör 3: Fiziksel çekicilik</i>						
11 Kendimi fiziksel olarak çekici bulurum.	.23	.22	<b>.80</b>	.12	.12	.09
12 Kendimi güzel & yakışıklı bulurum.	.22	.34	<b>.78</b>	.05	.13	.07
13 Okuldaki birçok öğrenci benim güzel & yakışıklı olduğumu söyler.	.25	.19	<b>.69</b>	.17	.23	.22
<i>Faktör 4: Spor ve sanatsal etkinlikler</i>						
29 Okulda düzenlenen birçok etkinliğin içinde yer alırım.	.07	.20	.09	<b>.85</b>	.15	.13
30 Okulda yapılan sanatsal etkinliklerin içinde bulunurum.	.07	.20	-.05	<b>.82</b>	.09	.13
28 Okulda yapılan spor etkinliklerine aktif bir şekilde katılırım.	.11	.16	.34	<b>.74</b>	.02	-.02
<i>Faktör 5: Arkadaşlık ilişkileri</i>						
4 Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim.	.08	.18	.03	.03	<b>.79</b>	.04
3 Okuldaki öğrenciler tarafından saygı duyulan biriyim.	.07	.17	.17	.02	<b>.72</b>	.22
1 Okulda çok sayıda arkadaşım vardır.	-.06	.16	.12	.15	<b>.70</b>	-.01
<i>Faktör 6: Öğretmenler ile ilişkileri</i>						
9 Okuldaki öğretmenler ile diğer öğrencilerden daha yakın ilişkilerim vardır.	.04	.05	.15	.13	.12	<b>.85</b>

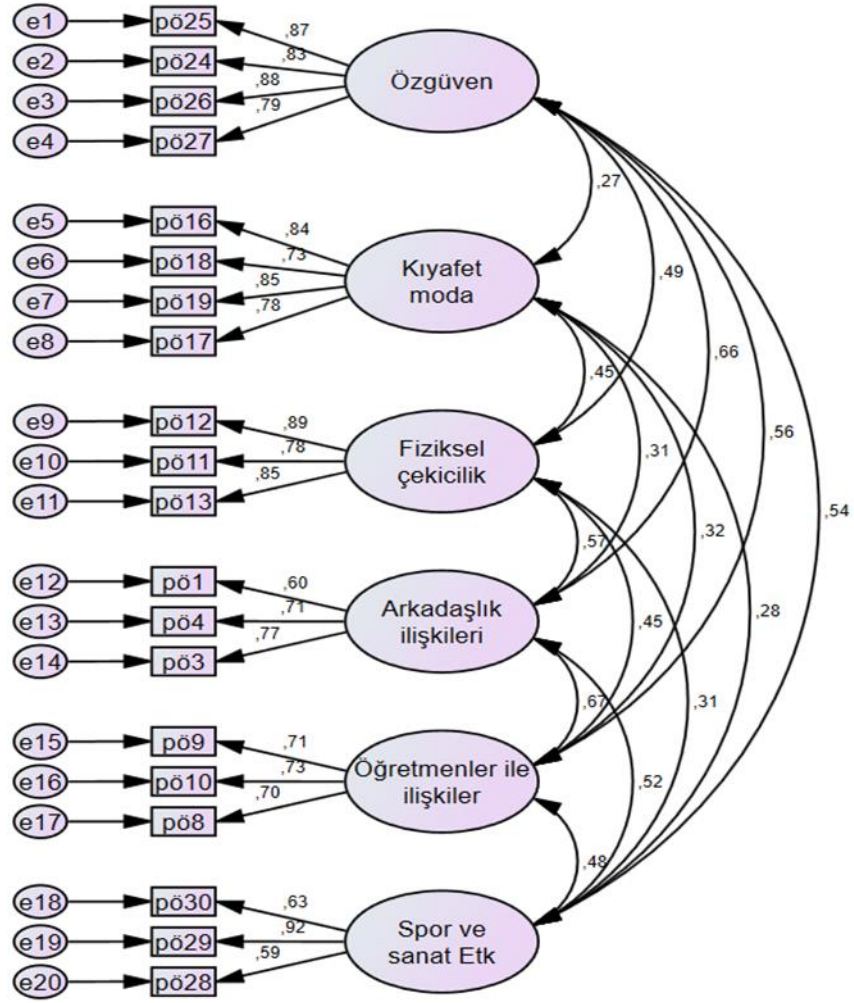
Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

10 Okuldaki öğretmenler ile yakın arkadaş gibi konuşabilirim.	.21	.25	.03	.02	.03	<b>.78</b>
8 Okuldaki öğretmenlerin çoğu ben tanır.	.19	.05	.16	.18	.48	<b>.52</b>
Özdeğer	3.03	2.94	2.29	2.28	2.20	1.87
% varyans	15.16	14.72	11.49	11.42	11.01	.38
Cronbach's Alpha ( $\alpha$ )	.87	.89	.86	.81	.70	.73

Not.  $N = 282$ . Ana yükler kalın harflerle verilmiştir.

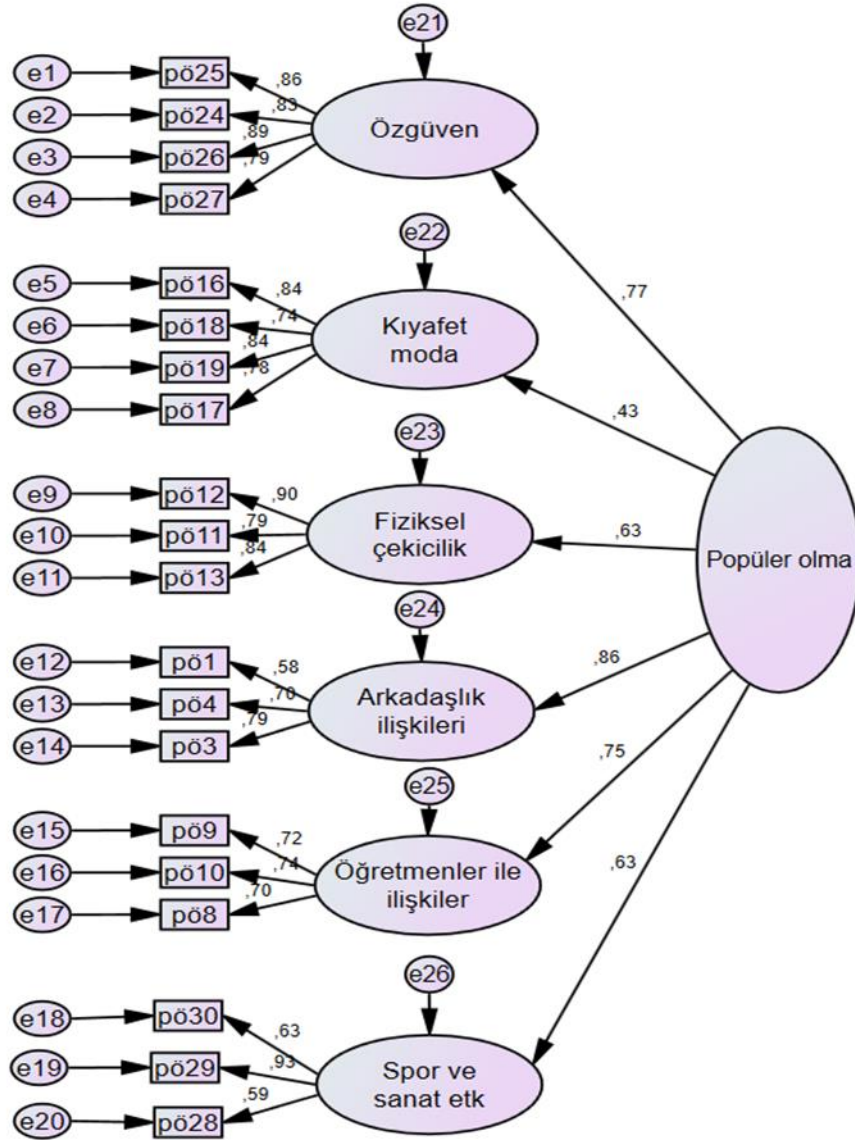
### Doğrulayıcı Faktör Analizi

Öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin 20 madde ve altı boyuttan oluşan modelini yani gözlenen değişken (maddeler) ile örtük değişkenlerin (alt boyutların) doğrudan ilişkisini test etmek için birinci düzey DFA, AMOS Version 24 programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda  $\chi^2 (148) = 238.772$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/df = 1.540$ ,  $SRMR = .074$ ,  $CFI = .95$ ,  $TLI = .93$ ,  $IFI = .95$ , and  $RMSEA = .061$  değerleri altı boyutlu modelin iyi uyum (good fit statistic) değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Hu ve Bentler, 1999). Tüm faktör yükleri anlamlıdır ( $p < .001$ ). Yol (path) katsayıları özgüven boyutunda .79 ile .88, kıyafet ve moda boyutunda .73 ile .85, fiziksel çekicilik boyutunda .78 ile .89, arkadaşlık ilişkileri boyutunda .60 ile .77, öğretmenle ilişkiler boyutunda .70 ile .73, spor ve sanatsal etkinlikler boyutunda .59 ile .92 arasında değişmektedir (bakınız Şekil 1). Örtük değişkenlerin popülerliği ne derece yordadığını test etmek için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Analiz sonucunda  $\chi^2 (148) = 252.572$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/df = 1.540$ ,  $SRMR = .074$ ,  $CFI = .94$ ,  $TLI = .93$ ,  $IFI = .94$ , ve  $RMSEA = .061$  değerleri altı boyutlu modelin uyum (good fit statistic) değerlerinin iyi olduğunu göstermiştir (Hu ve Bentler, 1999). Yol (path) katsayıları özgüven boyutunda .79 ile .89, kıyafet ve moda boyutunda .74 ile .84, fiziksel çekicilik boyutunda .79 ile .90, arkadaşlık ilişkileri boyutunda .59 ile .79, öğretmenler ile ilişkiler boyutunda .70 ile .74, spor ve sanatsal etkinlikler boyutunda .63 ile .93 arasında değişmektedir. Popüler olma ile alt boyutlar arasındanki yol (path) katsayıları arkadaşlık ilişkileri ile .86, özgüven ile .77, öğretmenle ilişkiler ile .75, fiziksel özellikler ile .63, spor ve sanatsal etkinlikler ile .63 ve kıyafet ve moda ile .43 olarak bulunmuştur (bakınız Şekil 2).



Şekil 1. Popülerlik Algısı Ölçeği Birinci Düzey DFA Sonuçları

Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.



Şekil 2. Popülerlik Algısı Ölçeği İkinci Düzey DFA Sonuçları

### Öğrenci Popülerlik Algısı Ölçeğinin Birleşme-Ayrılma Geçerliği

Bu aşamada ÖPAÖ formunun birleşme-ayrılma geçerliği testinin yapılması için DFA için kullanılan 148 lise öğrencisinin verileri kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında ÖPAÖ'nün birleşme geçerliği için aşağıda belirtilen ölçme araçları kullanılmıştır.

#### Popülerlik

Öğrencilerin popülerlik algısını ölçmek için bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ÖPAÖ kullanılmıştır. Ölçek hakkındaki ayrıntılı bilgiler yukarıda "Aşama 2: Nicel Çalışma" bölümünde yer almaktadır.

### **Yaşam doyumu**

Öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin belirlenmesi için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlanması yapılan ve beş maddeden oluşan Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ; Dağlı & Baysal, 2016) kullanılmıştır. YDÖ tek boyuttan oluşmaktadır (Örnek madde: İdeallerime yakın bir yaşantım vardır). Katılımcılar her maddeye 1 (hiç katılmıyorum) ile 5 (tamamen katılıyorum) arasında değişen 5'li likert ölçeği kullanarak cevap vermektedir. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe yaşam doyumu düzeyinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı  $\alpha = .88$  olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .76$  bulunmuştur.

### **Yalnızlık**

Öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, Russel, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlanan 20 maddelik UCLA-Yalnızlık Ölçeği (UCLA-YÖ; Demir, 1989) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır (Örnek madde: Arkadaşım yok). Katılımcılar her maddeye 1 (hiç yaşamam) ile 4 (sık sık yaşamam) arasında değişen 4'lü likert ölçeği ile cevap vermektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe yalnızlık düzeyi yükselmektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığı  $\alpha = .96$  bulunmuştur. Bu çalışmada iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .76$  bulunmuştur.

### **Benlik Saygısı**

Öğrencilerin benlik saygılarını ölçmek için Rosenberg (1965) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlanması yapılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ; Çuhadaroğlu, 1986) kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek 12 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin 10 maddeden oluşan Benlik Saygısı boyutu kullanılmıştır (Örnek madde: Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum). Katılımcılar her bir maddeye 1 (çok yanlış) ile 4 (çok doğru) arasında değişen 4'lü Likert ölçeği kullanarak yanıt vermektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe kişinin benlik saygısı yükselmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında test- tekrar test güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Benlik saygısı boyutunda güvenilirlik katsayısı  $.75$  bulunmuştur. Bu çalışmada için yapılan analizde iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .79$  bulunmuştur.

### **Öğrenci Popülerlik Algısı Ölçeğinin Birleşme-Ayrılma Geçerliliği Sonuçları**

ÖPAÖ'nün birleşme-ayrılma geçerliliği testinin yapılması için YDÖ, UCLAYÖ ve RBSÖ ölçekleri ile ÖPAÖ arasındaki korelasyonlar kanıt olarak sunulmuştur. Literatür, benlik saygısı yüksek olan bireyleri kendilerine daha fazla güvenen, atılgan ve fikirlerini kolayca ifade edebilen kişiler olarak tanımlamaktadır (Brown & Mann, 1991; Rosenberg, 1985). Bu tanımlamalardan yola çıkarak benlik saygısı ile popülerlik algısı arasında pozitif ilişkinin olduğu öngörülebilir. Benzer şekilde sosyometrik statüsünü düşük olarak algılayan bireylerin sosyal ilişkilerinin zayıf olduğu, yaşadıkları depresyon ve yalnızlık nedeni ile yaşam doyumlarının düştüğü bilinmektedir (Cassidy & Asher, 1992). Popüler kişiler güçlü sosyal ilişki kurduklarından (Mundy, 1997) daha az depresyon ve sosyal anksiyete yaşamaktadırlar (Dorak, 2016). Literatür dikkate alınarak popülerlik ile benlik saygısı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye dair kurulan hipotezler (1, 2, 3) aşağıda sıralanarak sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. *Hipotez 1:* Popülerlik ile benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. *Hipotez 2:* Popülerlik ile yalnızlık arasında anlamlı ve negatif bir ilişki vardır. *Hipotez 3:* Popülerlik ile yaşam doyumu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

Tablo 3.

*Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Verileri*

Değişken	n	M	SD	1	2	3	4
1. Popülerlik	148	104.70	26.43	-			
2. Benlik saygısı	148	29.32	4.93	.43**	-		
3.Yalnızlık	148	6.57	2.60	-.39**	-.48**	-	
4.Yaşam doyumu	148	14.48	4.08	.23**	.38**	-.36**	-

Not.  $n = 148$ . \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Sonuç olarak popülerlik ile benlik saygısı ( $r = .43$ ) arasında (*hipotez 1*), popülerlik ile yaşam doyumu ( $r = .23$ ) arasında (*hipotez 3*) beklenen anlamlı pozitif ilişki doğrulanmıştır. Bu bulgular ÖPAÖ'nün birleşme geçerliğini gösterdi. Popülerlik ile yalnızlık ( $r = -.39$ ) arasında da (*hipotez 2*) öngörüldüğü gibi anlamlı negatif ilişki görüldü. Bu bulgu ÖPAÖ'nün ayrılma geçerliğinin kanıtıdır.

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Birey kendinden statü olarak yüksek olduğunu düşündüğü popüler kişilerin davranışlarını gözlemleyerek bu davranışları taklit eder (Bandura, 1986). Ergenlik döneminde model alınan popülerler okulda birlikte vakit geçirilmek istenen ve başkaları tarafından da beğenilen popüler öğrenciler olmaktadır (Valente vd. 2005). Ergenlerin büyük bir kısmı arkadaşları arasında tanınan, sözü geçen ve model alınan kişiler olmak istese de (Tucker vd. 2011), bu amaca ulaşamamak öğrencilerde kendilerine ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelerin yaşanmasına neden olabilmektedir (Prinstein, 2017). Akranların riskli davranışlar üzerindeki etkisi dikkate alındığında (Ögel, 2007), popüler öğrencilerin olası riskli davranışlarının kendi akranları üzerindeki etkisinin daha da güçlü olacağı düşünülmektedir. Popüler öğrencilerin belirlenmesinin okullarda öğrencilerin oluşturduğu okul normlarının yani kimlerin ve hangi davranışlarının daha fazla kabul gördüğünün belirlenmesine ciddi katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu gerekçeler ile bu araştırmada nitel ve nicel yaklaşımın birleştirici gücünü kullanma fırsatı sunan keşfedici karma desen yöntemini kullanılarak öncelikle popüler öğrencinin hangi özelliklere sahip olduğu ve ardından bu özellikleri kullanarak öğrencilerin kendilerini ne kadar popüler olarak algıladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında öğrenciler ile yapılan nitel görüşmeler sunucunda altı tema (arkadaşlık ilişkileri, öğretmenler ile ilişkiler, özgüven, kıyafet ve moda, fiziksel çekicilik, spor ve sanatsal etkinlikler) belirlenmiştir. Belirlenen bu temaların içeriklerinde yer alan katılımcı ifadeleri dikkate alınarak ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form üzerinden yapılan AFA ve DFA sonrasında yapı geçerliğine sahip, altı boyut ve 20 maddeden oluşan ÖPAÖ geliştirilmiştir. Ayrıca farklı bir örneklem üzerinden ÖPAÖ'nün birleşme-ayrılma geçerlikleri test edilmiştir. ÖPAÖ'nün birleşme-ayrılma geçerliği testinin yapılması için UCLA-YÖ, RBSÖ ve YDÖ ile arasındaki korelasyonlar kanıt olarak sunulmuştur. Literatür, benlik saygısı yüksek olan bireyleri kendilerine daha fazla güvenen, atılgan ve fikirlerini kolayca ifade edebilen kişiler olarak tanımlamaktadır (Brown & Mann, 1991; Rosenberg, 1985). Bu tanımlamalardan yola çıkarak oluşturulan *hipotez 1* "Popülerlik ile benlik saygısı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır" doğrulanmıştır. Bu sonuç popülerlik algısı yükseldikçe benlik saygısının artacağını göstermektedir. Literatür popülerlik statüsü düşük olan kişilerin kendilerini daha yalnız hissettiklerini belirtmektedir (Cassidy & Asher, 1992). Bu çerçevede kurulan *hipotez 2* "Popülerlik ile yalnızlık arasında anlamlı ve negatif bir

ilişki vardır” doğrulanmıştır. Doğrulan bu hipotez öğrencilerin popülerlik algılarının yükseldikçe kendilerini daha az yalnız hissettiklerini göstermektedir. Sosyal ilişkilerin güçlü olması, birçok arkadaş sahibi olmak popüler olmanın temel kriterlerindedir ve bu kriterler bireylerin yaşam doyumlarını artırmaktadır (Cassidy & Asher, 1992). Bu ilişkiyi belirtmek için araştırmada kurulan *hipotez 3*’ün “Popülerlik ile yaşam doyumu arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır” doğrulandığı görülmektedir. Popülerlik algısı arttıkça öğrencilerin yaşam doyumlarının arttığı yani yaşamdan beklentilerini daha fazla karşıladıkları görülmektedir. Bilindiği üzere ergenlik dönemindeki bireyler için en önemli faktörlerden biri de arkadaşlık ilişkileridir (Coleman, 1980). Sonuç olarak bu araştırma çerçevesinde kurulan üç hipotezin de doğrulandığı görülmektedir. Genel olarak bu sonuçlar ÖPAÖ’nin geçerli ve güvenilir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde popülerlik algısı yüksek olan öğrencilerin benlik saygısının yüksek, kendini yalnız hissetmeyen ve yaşamdan görece beklentilerini karşılamaya daha yakın yani yaşam doyumu yüksek olan öğrenciler olduğu görülmektedir. Nitel ve nicel aşamadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde okulların popüler öğrencilerinin özellikleri şunlardır: Popüler öğrenciler özgüveni yüksek, birçok arkadaşına sahip ve arkadaşlık ilişkileri güçlü kişilerdir. Bu sosyal becerileri öğretmenler ile de yakın ilişkiler kurmalarına olanak tanımaktadır. Okulun popülerleri bakımlı ve modayı takip eden, fiziksel olarak diğer öğrenciler tarafından güzel/yakışıklı olarak görülen kişilerdir. Popülerlerin bir başka özelliği de okullarda yürütülen spor ve sanatsal etkinliklere etkin olarak katılmalarıdır.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların alana kavramsal, metodolojik ve uygulama katkıları olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın birinci katkısı popüler öğrencilerin özelliklerinin neler olduğunun belirlenmesidir. İkinci katkısı popülerlik gibi soyut bir problemi nitel ve nicel verilerin güçlü yönlerini bir bütün olarak kullanmayı sağlayan keşfedici karma desenin kullanımına dair örnek sunan metodolojik katkısıdır. Bu kapsamda popülerliğin ne olduğuna dair saha deneyimlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmış ve bu sesler maddelere dönüştürülerek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Geliştirilen bu ölçeğin, okul psikolojik danışmanları tarafından kullanılarak, popüler öğrencilerin belirlenmesine ve bu öğrencilerin diğer akranları üzerindeki olası etkilerini keşfetmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmanın bütün aşamaları dikkate alındığında Türkiye’nin Doğu Anadolu bölgesinde bulunan Malatya ilinde eğitim-öğretimlerine devam eden 430 lise öğrencisinden elde edilen veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Bu araştırma her ne kadar geniş bir örnekleme uygulanmış olsa da bulguların daha genellenebilir olması için benzer araştırmaların farklı örneklemlerde test edilmesi gerekir. Geçmiş araştırmalar genel olarak incelendiğinde bu araştırmaların daha çok popüler olmanın olumlu ve olumsuz etkilerini ortaya koymaya çalışan araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak internetin ve özellikle sosyal medya kullanımının yaygınlaştığı bu dönemde ergenler için popüler olmanın kriterlerinin sürekli değişen dinamik bir yapı olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle geliştirilen ölçme aracının farklı bölgelerde ve etnografik yapılarda yenilenmesi gerektiği, karşılaştırmalı araştırmaların yapılmasının alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar, araştırma fikrini oluşturma, literatür taraması, verileri toplama ve işleme, bulguların yorumlanması ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında görev almıştır. İkinci yazar, literatür taraması, verileri toplama



Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

ve işleme, bulguların yorumlanması ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında görev almıştır.

## KAYNAKLAR

- Adams, G. R. (1983). Social competence during adolescence: Social sensitivity, locus of control, empathy and peer popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 203-211.
- Alexander, C., Piazza M., Mekos D., & Valente T. (2001). Peers, schools, and adolescent cigarette smoking. *Journal of Adolescent Health*, 29(1), 22-30. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(01\)00210-5](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(01)00210-5)
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, C. F., Marsh, P. A., & McElhaney, K. B. (2005). The two faces of adolescents' success with peers: Adolescent popularity, social adaptation, and deviant behavior. *Child Development*, 76, 747-760. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00875.x>
- Avcı, Ö. H., & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bierman, K. L. (2004). *Understanding and treating peer rejection*. Guilford Press.
- Borch, C., Hyde, A., & Cillessen, A. H. N. (2011). The role of attractiveness and aggression in high school popularity. *Social Psychology Education*, 14, 23-39. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9131-1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronson, W.C. (1966). Central orientations: A study of behavior organization from childhood to adolescence. *Child Development*, 37, 125-155.
- Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In R. M. Lerner ve L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (pp. 74-103). <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy002004>
- Brown, J. E., & Mann, L. (1991). Decision-making competence and self-esteem: A comparison of parents and adolescents. *Journal of Adolescence*, 14(4), 363-371. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(91\)90004-B](https://doi.org/10.1016/0140-1971(91)90004-B)
- Byrne, D., London, O., & Reeves, K. (1968). The effects of physical attractiveness, sex, and attitude similarity on interpersonal attraction. *Journal of Personality*, 36, 259-271. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-6494.1968.tb01473.x>
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x>
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 102-105. <https://doi.org/10.1111%2Fj.0963-7214.2005.00343.x>
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Coleman, J. C. (1980). Friendship and the peer group in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 408-431). New York: John Wiley.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approach*. Sage Publication.

- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., & Ivankova, N. V. (2004). Designing a mixed methods study in primary care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V. L. (2011) *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publication.
- Çuhadaroğlu, Ö. (1986). *Ergenlerde benlik saygısı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1263. <https://doi.org/10.17755/esosder.75955>
- Demir, A. (1989). UCLA yalnızlık ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0_4)
- Dion, K.K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 285-290. <https://doi.org/10.1037/h0033731>
- Dorak, N. (2016). *Reddedilen, ihmal edilen ve popüler olan 9-10 yaşındaki çocukların depresyon ve sosyal anksiyete düzeylerinin sosyometrik bağlamda incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Düzgün, M. (2004). Popüler kültürlerin ve ürünlerin oluşumunda medyanın rolü. *Bilim ve Zihnin Işığında Eğitim Dergisi*, 57, 149-152.
- Eisenberg, M. E., & Forster, J. L. (2003). Adolescent smoking behavior: measures of social norms. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(2), 122-128. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(03\)00116-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(03)00116-8)
- Estévez López, E., Martínez Ferrer, B., & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Educational Psychology*, 15(1), 45-60.
- Gottman, J., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of mixed methods research*, 2(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177%2F1558689807309969>
- Günaydın, B., & Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerin akran bağlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 141-153.
- Hartup, W.W. (1983). Peer Relations. In P.H. Mussen (Series Ed.), E.M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vo.3. Socialization, personality and social development*. (pp.103-196). New York: Wiley.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. CRC press.
- Joffe, H., & Yardley, L. (2004). Content and thematic analysis. In D.F. Marks ve L. Yardley (Eds.), *Research methods for clinical and health psychology* (pp.56-68). Sage Publications Inc.
- Kelly, J. A., St Lawrence, J. S., Diaz, Y. E., Stevenson, L. Y., Hauth, A. C., Brasfield, T. L., Kalichman, S. C., Smith, J. E., & Andrew, M. E. (1991). HIV risk behavior

Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

- reduction following intervention with key opinion leaders of population: an experimental analysis. *American journal of public health*, 81(2), 168-171.  
<https://doi.org/10.2105/AJPH.81.2.168>
- Mayeux, L., Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2008). Is being popular a risky proposition? *Journal of Research on Adolescence*, 18, 49–74.  
<https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2008.00550.x>
- Michell, L., & Amos, A. (1997). Girls, pecking order and smoking. *Social Science & Medicine*, 44(12), 1861-1869. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(96\)00295-X](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(96)00295-X)
- Morse, J. M. (2003). Principles mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp.189-209). California: Sage Publication.
- Mundy, J. (1997). Developing anger and aggression control in youth in recreation and park systems. *Parks & Recreation*, 32(3), 62-69.
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *American Educational Research*, 33, (7), 14-26.  
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X033007014>
- Öğel, K. (2007). *Riskli davranış gösteren çocuk ve ergenler*. Yeniden Yayınları.
- Patton, M. Q. (2013). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Prinstein, M. J. (2017). *Popular: The power of likability in a status-obsessed world*. Penguin.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 205–246). Orlando, FL: Academic Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. California: Sage Publication.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.  
<https://doi.org/10.1177%2F1558689806292430>
- Topçu, Ç., Yıldırım, A., & Erdur-Baker, Ö. (2013). Okullarda siber zorbalık: Türk ergenler ne düşünüyor? *International Journal for the Advancement of Counseling*, 35(2), 139-151. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9173-5>
- Topuz, S. (1995). *Popülerlik, mizah duygusu ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tucker, J. S., Green Jr, H. D., Zhou, A. J., Miles, J. N., Shih, R. A., & D'Amico, E. J. (2011). Substance use among middle school students: Associations with self-rated and peer-nominated popularity. *Journal of adolescence*, 34(3), 513-519.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.016>
- Valente, T. W., Unger, J. B., & Johnson, C. A. (2005). Do popular students smoke? The association between popularity and smoking among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 37(4), 323-329.  
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2004.10.016>
- Walcott, C. M., Upton, A., Bolen, L. M., & Brown, M. B. (2008). Associations between peer-perceived status and aggression in young adolescents. *Psychology in the Schools*, 45(6), 550-561. <https://doi.org/10.1002/pits.20323>

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Although many adolescents want to be popular among their peers, this desire can often turn into a difficult and worrying process. Acceptance of the adolescent by the peer group provides the adolescent with an opportunity for support, security, membership, autonomy, self-expression and shared experiences. For adolescents, it is important to have self-acceptance, to wear a brand, to have a place for themselves on the internet, to focus on fashion and consumption values, in short, to prefer the popular and to shape their behavior according to the popular one. Because popular people are preferred more by their peers. Adolescents take the behaviors of popular models as a model for them while shaping their behavior. For this reason, knowing who the popular students who are likely to be modeled by other students in the school are and what characteristics they have will contribute to understanding the source of the behaviors students at school see as modeling and ideal.

In this framework, in the qualitative stage, which is the first stage of the research, qualitative interviews were made about the general characteristics of popular students in terms of high school students and the data obtained here were analyzed. After the qualitative data analysis, the items of the scale reflecting the expressions of the participants were written and the item pool of the student popularity perception scale was created. In the second stage of the study, the scale items prepared were applied to a larger sample and validity and reliability analyzes were made on the quantitative data obtained. The exploratory mixed pattern question, which covers these two stages was created: Can high school students' themes about popular student characteristics be generalized to a larger sample of high school students?

### **Method**

In this study, used the exploratory mixed design, which is also defined as a measurement tool development pattern from mixed method research, which is one of the powerful methods of "looking in more than one way" to determine the popularity perceptions of high school students. In this design, which is a two-stage sequential design, qualitative data is first collected, analyzed and the subject is tried to be explored, then a tool is developed based on qualitative results, quantitative data are collected and analyzed with this developed tool. In both stages of the study, the participant students were informed about the purpose and content of the research and their verbal consent was obtained under audio recording. It was stated to the participants that they can leave the research process at any time, that they do not have any legal obligations to participate or continue the research, both in the qualitative and the quantitative stages of the research. Participants of the qualitative stage of the study were told that code names, in which no personal information would be used, would be used to report the data obtained after the research. Similarly, for the quantitative phase, the students in the study group were told that their personal information would be protected and that group evaluations would be made using only numbers in the analysis of their own information, and the participants were made to feel safe. In the first phase of the research, semi-structured (semistruktür) in-depth interviews were conducted to determine the dimensions of popularity (in-depth interviews). Then, scale items related to student popularity were created from the

Atli, A., & Canpolat, M. Keşfedici karma desen kullanılarak öğrenci popülerlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi.

qualitative data. In the second stage of the study, the validity and reliability analysis of the scale developed.

## Findings

In the qualitative phase of the study, six themes (friendship relations, relationships with teachers, self-confidence, dress and fashion, physical appeal, sports and artistic activities) were determined in the qualitative interviews with students. Scale items were prepared by considering the participants' expressions in the contents of these themes. After EFA and CFA made on the draft form, SPPS was developed, which has structure validity and consists of six dimensions and 20 items. In addition, the merger-dissociation validities of the SPPS were tested through different samples. Correlations between UCLA-LS, RSES and LSS were presented as evidence to test the merger-dissociation validity of SPPS. The literature describes individuals with high self-esteem as more self-confident, assertive and able to express their opinions easily. Hypothesis 1 based on these definitions, "There is a significant and positive relationship between popularity and self-esteem" was confirmed. This result shows us that as popularity perception increases, self-esteem will increase. The literature indicates that people with low popularity feel lonely. Hypothesis 2 established in this framework, "There is a significant and negative relationship between popularity and loneliness" was confirmed. This confirmed hypothesis shows that the higher the popularity perception of the students, the less lonely they feel. Strong social relationships and having many friends are among the basic criteria of being popular, and these criteria increase the life satisfaction of individuals. It is seen that the hypothesis 3 established in the research to indicate this relationship has confirmed that "There is a significant and positive relationship between popularity and life satisfaction". It is seen that as the popularity perception increases, the students meet their life satisfaction, that is, their expectations from life more.

## Discussion and Conclusion

As is known, one of the most important factors for adolescents is friendship relationships. As a result, it is seen that all three hypotheses established within the framework of this research are confirmed. In general, these results show that SPPS is a valid and reliable measurement tool. When the results obtained from this study are evaluated in general, it is seen that students with high perception of popularity have high self-esteem, do not feel lonely, and are closer to meeting their relative expectations from life, that is, students with higher life satisfaction. When the data obtained from the qualitative and quantitative stages are evaluated in general, the characteristics of popular students of schools are as follows: Popular students have high self-confident friends and strong friendship relationships. These social skills allow them to establish close relationships with teachers. The popular people of the school are well-groomed and fashionable people who are physically seen as beautiful / handsome by other students. Another feature of the popular is that they actively participate in sports and artistic activities at schools.

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

**Ek 1:**

ÖĞRENCİ POPÜLERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (ÖPAÖ)		Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Okulda çok sayıda arkadaşım vardır.	①	②	③	④	⑤
2	Okuldaki öğretmenlerin çoğu beni tanır.	①	②	③	④	⑤
3	Kendimi fiziksel olarak çekici bulurum.	①	②	③	④	⑤
4	Diğer öğrencilerden farklı kıyafetler giymeye çalışırım.	①	②	③	④	⑤
5	Okulda her ortamda kendimi rahatlıkla ifade edebilirim.	①	②	③	④	⑤
6	Okulda yapılan spor etkinliklerine aktif bir şekilde katılırım.	①	②	③	④	⑤
7	Okuldaki öğrenciler tarafından saygı duyulan biriyim.	①	②	③	④	⑤
8	Okuldaki öğretmenler ile diğer öğrencilerden daha yakın ilişkilerim vardır.	①	②	③	④	⑤
9	Kendimi güzel/yakışıklı bulurum.	①	②	③	④	⑤
10	Okulda giydiğim kıyafetlerin modaaya uygun olmasına dikkat ederim.	①	②	③	④	⑤
11	Özgüveni yüksek birisiyim.	①	②	③	④	⑤
12	Okulda düzenlenen birçok etkinliğin içinde yer alırım.	①	②	③	④	⑤
13	Arkadaşlarım tarafından sevilen biriyim.	①	②	③	④	⑤
14	Okuldaki öğretmenler ile yakın arkadaş gibi konuşabilirim.	①	②	③	④	⑤
15	Okuldaki birçok öğrenci benim yakışıklı/güzel olduğumu söyler.	①	②	③	④	⑤
16	Okula giderken her gün farklı kıyafetler giymeye özen gösteririm.	①	②	③	④	⑤
17	Okulda kalabalık ortamlarda kendimi rahatlıkla ifade ederim.	①	②	③	④	⑤
18	Okulda yapılan sanatsal etkinliklerin içinde bulunurum.	①	②	③	④	⑤
19	Okula giderken giydiğim kıyafetler diğer öğrencilerin dikkatini çeker.	①	②	③	④	⑤
20	Birçok konuda kendime güvenirim.	①	②	③	④	⑤

Puanlama: ÖPAÖ toplamda 20 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte tersten (reverse) puanlanan madde yoktur. Ölçekte toplam puan alınabildiği gibi alt boyutlar çerçevesinde de analizler yapılabilir. Alt boyutlar ve maddeler şu şekildedir:

1: Kıyafet-moda: m4, m10, m16, m19

2: Özgüven: m5, m11, m17, m20

3: Fiziksel çekicilik: m3, m9, m13

4: Spor ve sanatsal etkinlikler: m6, m12, m18

5: Arkadaşlık ilişkileri: m1, m7, m13

6: Öğretmenler ile ilişkiler: m2, m8, m14

Not: Ölçeği çalışmalarında kullanacak araştırmacılar yazarlardan izin almadan, kaynak göstererek kullanabilirler.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Research Article

Doi: 10.33418/ataunikkefd.861075

# UPDATING THE ENGLISH TEXTBOOK *UPSWING ENGLISH* IN LINE WITH THE ACTION-ORIENTED APPROACH

## İNGİLİZCE DERS KİTABI *UPSWING ENGLISH*'İN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIM DOĞRULTUSUNDA GÜNCELLENMESİ

**Ahmet ACAR**

Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Department of English Language  
Teaching, İzmir, Turkey

ahmet.acar@deu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8940-4359

Received: 14.01.2021 Accepted: 08.11.2021 Published: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Acar, A. (2021). Updating the English textbook *Upswing English* in line with the action-oriented approach. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 43, 395-407. Doi: 10.33418/ataunikkefd.861075

## Abstract

One of the most problematic issues in the ELT textbooks used in public secondary schools in Turkey is their inability to reflect in active practice the principles of the action-oriented approach, which the Turkish ELT curriculum for the primary and secondary schools claims to have adopted. The textbooks, thus, are inefficient, not to mention inadequate, to train social actors, which is a goal set by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This paper critically analyses the so-called project at the end of unit 10 in the English textbook *Upswing English* used in the eighth grades of public secondary schools in Turkey in terms of the action-oriented approach and concludes that the so-called project does not reflect the characteristics of pedagogical projects. The only function of the so-called project is to allow the students to reuse the language content of the unit. Thus, the textbook displays the characteristics of the communicative approach rather than the action-oriented approach. Ultimately, an alternative mini-project design is suggested for unit 10 of the English textbook *Upswing English* to make the textbook more compatible and consistent with the principles of the action-oriented approach.

**Key words:** Action-Oriented Approach, English Textbooks, Mini-Projects

Acar, A. Updating the English textbook *Upswing English* in line with the action-oriented approach.

## Öz

Türkiye'deki devlet ortaokullarında kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki en sorunlu hususlardan biri, ilkökul ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının benimsediğini iddia ettiği eylem-odaklı yaklaşımın ilkelerini aktif uygulamaya yansıtmadaki yetersizlikleridir. Bu nedenle ders kitapları, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) tarafından belirlenen bir hedef olan sosyal aktörleri eğitmek için yetersiz, hatta etkisizdir. Bu makale, Türkiye'deki devlet ortaokullarının sekizinci sınıflarında kullanılan İngilizce ders kitabı *Upswing English*'in 10. ünitenin sonunda yer alan sözde projeyi eylem-odaklı yaklaşım açısından eleştirel bir şekilde analiz etmekte ve sözde projenin, pedagojik projelerin özelliklerini yansıtmadığı sonucuna varmaktadır. Sözde projenin tek işlevi, öğrencilerin ünitenin dil içeriğini yeniden kullanmalarına olanak tanımaktır. Dolayısıyla ders kitabı, eylem-odaklı yaklaşımdan çok iletişimsel yaklaşımın özelliklerini yansıtmaktadır. Nihayetinde, ders kitabını eylem-odaklı yaklaşımın ilkeleriyle daha uyumlu ve tutarlı hale getirmek için *Upswing English*'in 10. ünitesi için alternatif bir mini proje tasarımı önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eylem-Odaklı Yaklaşım, İngilizce Ders Kitapları, Mini Projeler

## INTRODUCTION

In the communicative approach (CA), communication is both the means and the goal, which is to suggest that learners learn to communicate (goal) by communicating (means). The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), however, claims that speech actions are meaningful only in relation to social action, which is characterized by acting with the others by Puren (2004). Thus, the reference action in the action-oriented approach (AoA) is not the speech action but the social action. For this reason, the AoA is used in this article to refer to social action-based learning (SABL) as used in Acar (2020c, 2020d) and Puren (2020). In sum, communication, in the AoA, is not both the means and the goal but just a means at the service of social action.

CA makes generous use of simulated communicative activities, most of which are artificial, in an attempt to enable the learners to imitate the real-world language use in the classroom. In a similar way, communicative textbooks yield space for such simulated communicative activities (e.g. role-plays, dialogues, tasks) at the end of the textbook units to enable the learners to make free production via their use of language. Training learners as social actors (CEFR, 2001; Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume [CEFRVC, 2018]), however, requires a reconsideration of learners as social actors and the classroom as a real mini-society, where learners are viewed as real citizens living and working together in the target language in this multilingual and multicultural society (there are at least two languages and cultures in the classroom: L1 and source culture & target language and target culture). This new goal aimed at training social actors, and its reference action, which is social action, characterize the fundamental basis of the AoA, which is a different perspective from both CA and task-based language teaching (TBLT). According to Puren (2009, 2014a, 2019), realizing the goal of training social actors in language textbooks is by means of mini-projects, which are the best model of social action and which allow the social actors (students) to live and work together by using the target language in and/or outside their mini-societies (the classroom). Thus, “these mini-projects should be the main action units in textbooks prepared in accordance with social-action-based learning (SABL)” (Acar, 2020c, p. 29).



## **Mini-Project Design in the Action-Oriented Textbooks**

In CA as well as TBLT (Ellis, 2003; Estaire & Zanon, 1994; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Willis, 1996), which is considered to be a strong version of CA (Ellis, 2003), the ultimate goal is to enable the learners to communicate in the target language. “The reference exercise of the communicative approach was the simulation, where the learner was asked to act as if he were a user, to communicate in class as if he were communicating in society” (Puren, 2006, p. 6). When the CEFR (2001) and CEFRCV (2018) set the goal of training learners as social actors, the reference action necessarily became social action rather than language interaction realized through speech acts. Thus, the transition from CA, as well as TBLT, to the AoA can be summarised as a transition from talking with the others, as displayed in the Threshold Level document (Van Ek, 1975), to acting with the others (Puren, 2006). On the other side, the methodological issue has been how to create social action situations in which the social actors (learners) will act with each other in the target language in both their mini-society (the classroom) and/or the outside society. As regards the language textbooks, the issue is how to replace the communication situations of the CA with social action situations of the AoA. Puren (2009, 2014a, 2014b, 2016, 2017, 2018, 2019) argues that the goal of training social actors can be realized by pedagogical projects and mini-projects. Pedagogical projects require maximum autonomy from the learners (social actors), and this autonomy is given to the social actors in the design, implementation and evaluation of pedagogical projects. Thus, pedagogical projects cannot be imposed by a textbook or a curriculum in a preprogrammed way, but the social actors choose and design them autonomously (with the help of the teacher). Mini-projects, however, are used by the action-oriented textbooks by placing them at the end of the units. The only function of the mini-projects at the end of the units is not to allow the learners to reuse the language content of the unit since mini-projects have an educational dimension (empowerment, responsibility, sense of community, etc.), which will contribute to educating citizens who can live and work together in both their mini-society (the classroom) and the outside society. In other words, mini-projects have not only the language objective but also the educational objective. Thus, an action-oriented textbook model should be guided by mini-projects as indicated by Acar (2020c) in table 1 below:

Table 1.

### *Social-action-based Textbook Design*

---

<b>1. Social action</b> e.g. Be able to say it (social action of protest)
<b>2. Two mini-projects which are variants of the same social action (at the end of the unit)</b> ( e.g. We will make an online petition to make our views known and/or we will write an open letter to express our outrage.)
<b>3. Linguistic and cultural resources (linguistic &amp; cultural content):</b> a) linguistic resources to be provided in the unit (functions, notions, grammatical items, lexis, and phonology.) b) cultural resources
<b>4. Methodological resources (methodological content):</b> various tasks (language and/or non-language), grammatical exercises, cognitive operations, and various language activities in different modes of communication: reception, production, interaction, and mediation.
<b>5. Evaluation:</b> The evaluation of the mini-projects is carried out through collective self-evaluation by the students and/or an evaluation by the teacher and/or even public evaluation.

---

Acar, A. Updating the English textbook *Upswing English* in line with the action-oriented approach.

Table 1 indicates that an action-oriented textbook design places at least two mini-projects, which are variants of the same social action, at the end of the units. It should also be noted that the students themselves, in groups, can differentiate their mini-projects (with the help of the teacher) to make them simulated but realistic mini-projects or creative, imaginative, comic, playful mini-projects (as in *Version Originale 4*) or mini-projects in one of the fields of action of the CEFR: personal, public, educational, professional. The function of the unit content (linguistic and cultural resources as well as methodological resources) is to prepare the learners (social actors) to be able to carry out these mini-projects. This means that these mini-projects reflect the action objectives of an action-oriented textbook unit rather than functional and/or notional objectives as depicted in the communicative textbooks. Since mini-projects resemble pedagogical projects to a considerable extent, a mini-project design should reflect the characteristics of pedagogical projects. According to Puren (2009), giving priority to real social actions is of paramount importance since training social actors is best realized through real social actions rather than simulated actions, though this does not prohibit simulated projects, (whether these simulated projects are realistic, or creative, imaginative, etc.). Thus, contrary to CA, which makes generous use of simulation activities to prepare the learners to use the target language later on in real communication situations, in the AoA, the first preference is for the real actions, which the social actors carry out in their micro-society (classroom) and/or macro-society (outside society), and the second preference is for simulated projects, which could be realistic, creative, playful, imaginative (to motivate the students). Likewise, in the implementation of the AoA in language textbooks, the first preference is for the real mini-projects rather than simulated mini-projects. Just as informational competence (Puren, 2008a) or information literacy (Horton, 2007) is an indispensable characteristic of pedagogical projects, mini-projects also require the social actors to search for, select, organize, analyze, interpret and evaluate information. A mini-project must necessarily be complex since social action is necessarily a complex action. A number of elements make a mini-project more complex such as the presence of the design stage, action scenario, autonomy, collectivity, final production and collective (self) evaluation. One of the distinctive characteristics of the AoA is that communication is not both the means and the goal as is in CA but just a means at the service of social action. The steps of a mini-project, then, do not end up with a communicative outcome but lead to a collective final product, performance or decision, which must also be evaluated at least in part in collective autonomy, since a social actor must be both autonomous and supportive, think of his/her action from a collective point of view. Autonomy, on the other hand, is reflected in the design of the mini-projects by giving the social actors choices in these steps so that the social actors can freely choose the one according to their preferences. Introducing at least two mini-projects at the end of the action-oriented textbook units can also contribute to the autonomy of the social actors.

## **METHOD**

This section gives detailed information about the research design, study group, data collection tools, data analysis, and research ethics.

## **Research Design**

This study utilizes document analysis as a qualitative research method to analyze the characteristics of the so-called project proposed in unit 10 of the English textbook *Upswing English* used in the eighth grades of public secondary schools in Turkey in terms of the AoA.

## **Study Group**

The so-called project proposed in unit 10, selected randomly among all the projects proposed at the end of all the units, is chosen for the analysis since the analysis of all the projects in all the units will exceed the page limitation.

## **Data Collection Tools**

Document analysis as a qualitative research method is “a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material” (Bowen, 2009, p. 27).

## **Data Analysis**

The characteristics of the so-called project proposed in unit 10 of the English textbook *Upswing English* are put to a detailed analysis. The research question of this study is: Does the proposed project in unit 10 of the textbook *Upswing English* reflect the characteristics of mini-projects?

## **Research Ethics**

This study does not need ethics committee approval since it utilizes document analysis as a research method.

## **RESULTS**

### **An Analysis of the Eighth Grade ELT Textbook *Upswing English* in terms of the Action-Oriented Approach**

The English textbook *Upswing English* is used in the eighth grades of public secondary schools (by the students at the average age of 13) in Turkey. The titles of the textbook units are *Friendship* (Unit 1), *Teen Life* (Unit 2), *In The Kitchen* (Unit 3), *On The Phone* (Unit 4), *The Internet* (Unit 5), *Adventures* (Unit 6), *Tourism* (Unit 7), *Chores* (Unit 8), *Science* (Unit 9) and *Natural Forces* (Unit 10). Unit objectives are stated in terms of can-do descriptors under the subtitle *Language Skills and Learning Outcomes*. This is problematic in terms of the AoA since the unit objectives are stated in terms of actions in the action-oriented textbooks as also indicated by Puren (2008b, 2009, 2010) and Acar (2020a, 2020b, 2020c). At the end of each unit of the textbook, there is a section titled *Project*, where the textbook offers an activity which it calls *project*. This is also problematic in terms of the AoA considering the views of Puren (2009, 2014a, 2014b, 2016, 2017, 2018, 2019), according to which for the final action of a textbook unit to be

Acar, A. Updating the English textbook *Upswing English* in line with the action-oriented approach.

considered as a mini-project it must respect the minimal characteristics that are expected from a project, which is not the case for the so-called projects of this textbook. Since pedagogical projects require maximum autonomy from the social actors (learners), they cannot be directed by a constraint like a textbook or a curriculum. Thus, the so-called projects of the textbook *Upswing English* serve the communicative objectives of the units, which are stated in terms of can-do descriptors at the beginning of the textbook.

### **The Analysis of the Proposed Project in Unit 10**

The proposed project at the end of unit 10 *Natural Forces* is:

1. Prepare a poster about possible natural forces and disasters in the future. Decide on three to nine possible ones. Use photos, drawings, illustrations, etc. to make your poster interesting and eye-catching.
2. Display your poster and express your opinions about the reasons and possible results of the natural forces and disasters in your poster (Tıraş, 2020, p.112).

This so-called project does not even give any clear instruction about the presence of interaction between the students (or student) who prepare(s) the poster and the other students who listen to the students (or student) who express(es) their opinion, which can be a subject of criticism even in terms of CA. There is a final product, which is a poster, but it is not stated what the objective of the poster is (which social action in and/or outside the class) as well as where the poster will be displayed. From the instruction, it may be deduced that the poster will be displayed in the classroom. It is not a real communication objective that is targeted, but a learning objective: the reuse of the language forms presented and worked on in the unit. In other words, the sole objective of displaying such a poster in the classroom is merely directed at the students' reuse of the language content of the unit, which is a subject of criticism in terms of the AoA since mini-projects always have an educational objective. Further to this, communication, in the AoA, is not the goal but just a means at the service of social action. Thus, the sole objective and function of any poster that the students prepare, in the AoA, cannot become just a pretext for communication.

The lack of collectivity is another problem in the design of the so-called project. Collectivity, which is an important characteristic of mini-projects, is not even emphasized in the design of the so-called project since there is no instruction as to whether the students will form the poster in pairs, groups, or as a whole class. Collective self-evaluation of the poster as well as the organization of the poster is also absent in the design. Just below the so-called project, a *self-assessment* is presented in the form of can-do descriptors, but its sole function is to allow the individual students to self-assess their language performance.

Regarding autonomy, the students are given choices in the instruction *Decide on three to nine possible ones*. However, other than this instruction, the students are not given any choices in the steps of the design. Besides, just below step 1, the students are presented with a sample poster, which may be directive for them since the students might tend to prepare their poster to make it resemble the sample poster. Thus, autonomy is also restricted in the design stage of the so-called project.

The instruction *Use photos, drawings, illustrations, etc. to make your poster interesting and eye-catching* might lead the students to seek the necessary materials to

make the poster interesting and eye-catching, but the students are not required to seek and manage information about the reasons and possible results of the natural forces and disasters. In this respect, informational competence (Puren, 2008) is absent in the design. The students are required to embark on preparing a poster about possible natural forces and disasters in the future and expressing their opinions about the reasons and possible results of the natural forces and disasters in the poster.

In view of the issues and insights discussed in the preceding sections of this paper, the so-called project is neither a project nor a mini-project since it lacks the important characteristics of both pedagogical projects and mini-projects and, in its current form, cannot make the textbook action-oriented. In light of this, I propose the following sample mini-project design for unit 10 of the English textbook *Upswing English*:

A: As a whole class, prepare a report including a list of solutions to the problem the earthquake victims could face after an earthquake and send it to a relief organization like the Turkish Red Crescent Society and/or to the municipality and/or to the office of the governor or district governor.

B: Make an individual search on the internet and/or consult a relief organization like the Turkish Red Crescent Society and/or your parents and grandparents who might have experienced an earthquake about the problems the earthquake victims could face after an earthquake. If you collected the information about the major problems that earthquake victims could face or faced from these sources (e.g. your parents and grandparents) in your native language (Turkish), as a whole class, translate these problems into the target language (English). As a whole class, select, organize, analyze, interpret and evaluate the major problems to which you will find solutions.

C: As a whole class, decide on the format of your report (e.g. text size, font size, the subsections of the report), and develop an evaluation grid to evaluate each group's report.

D: Form groups and each group will write a report including a list of solutions to the problems you specified and organized beforehand (e.g. Specifying a list of volunteer hotels and/or landlords who could offer free accommodation to the earthquake victims.) by following the format you decided collectively. Each group will also choose a title for their report that also reflects your class identity (e.g. Innovative solutions to the problems of earthquake victims: A report from 8C society of secondary school X).

E: Each group will present their report to the whole class. The other groups who listen to the presentation take notes, ask the presenters questions about their report, the presenters will answer the questions and finally, the other groups will evaluate the presenters' report by using the evaluation grid you formed and developed collectively.

F. As a whole class, select the best report.

G. Select the most innovative solutions from all the reports and integrate them into a new collective report that you will send to a relief organization like the Turkish Red Crescent Society and/or to the municipality and/or to the office of the governor or district governor.

H: Do a collective self-evaluation of the organization and realization of your mini-project: What worked well? What could have been done to make it better? Why?

This mini-project is a real social action since the students are encouraged to prepare a real report and send it to a relief organization like the Turkish Red Crescent Society and/or to the municipality and/or to the office of the governor or district governor.

Acar, A. Updating the English textbook *Upswing English* in line with the action-oriented approach.

Since social action is a complex action, this mini-project reflects this complexity with its elements as the presence of the design stage, action scenario, autonomy, collectivity, final production and collective (self and peer) evaluation. Collectivity is an indispensable characteristic of mini-projects and it is reflected in the design both in the objective of the action (as a whole class, prepare a report) and the steps of the action scenario as well as the evaluation stage. Autonomy is given to the social actors in the steps of the design by providing them options to choose freely. Informational competence is also an indispensable characteristic of mini-projects since social actors should seek and manage information. As seen in the preceding action scenario, step B targets informational competence. In this mini-project, the presentation of the report in the classroom is not the ultimate goal of the mini-project but rather the social actors prepare the report and send it to a relief organization, in which case communication is put at the service of social action. Consequently, this mini-project not only aims to motivate the students to reuse the language content of the unit but also helps train them as social actors, which is in stark contrast to the proposed project in Unit 10 of the English textbook *Upswing English*.

## **DISCUSSION**

Turkish ELT curriculum for primary and secondary schools (MoNE, 2018) claims that it adopts the AoA as follows:

As no single language teaching methodology was seen as flexible enough to meet the needs of learners at various stages and to address a wide range of learning styles, an eclectic mix of instructional techniques has been adopted, drawing on an action oriented approach in order to allow learners to experience English as a means of communication, rather than focusing on the language as a topic of study (p. 3).

The goal of the AoA, however, is misleadingly stated as allowing learners to experience English as a means of communication. In the AoA, however, communication is not the goal but just a means at the service of social action. The same problem is also observed in the so-called project proposed in unit 10 of the English textbook *Upswing English* used in the eighth grades of public secondary schools in Turkey. The last instruction of the proposed project *Display your poster and express your opinions about the reasons and possible results of the natural forces and disasters in your poster* also requires the students to present information on the poster. It should also be noted that the objectives of unit 10 in the section titled *Language Skills and Learning Outcomes* given at the beginning of the textbook *Upswing English* are stated in terms of can-do descriptors. This indicates that the objectives of this unit are communicative objectives, which should have been action objectives in terms of the AoA. The communicative objectives of unit 10 also indicate the function assigned to the so-called project at the end of this unit, which is the function of serving as a pretext for communication. The real function of the so-called project in unit 10, however, is the reuse of the language forms presented and worked on in the unit, The only function of a mini-project, in the AoA, however, cannot become just a pretext for communication or reusing the language forms of the unit since the educational dimension is an indispensable characteristic of a mini-project. Further to this, the proposed project of the unit neither accommodates nor acts in sync with the other characteristics of mini-projects as discussed in this article such as the preference for real action, information management, putting communication at the service

of social action, the presence of the design stage, autonomy, collectivity, final production and collective (self-)evaluation. In this respect, the textbook does not reflect the implementation of the AoA in language textbooks.

## **CONCLUSION AND SUGGESTIONS**

The issues and insights I have covered in my paper so far appear to concur with Puren's views (2009, 2014a, 2016, 2019) which emphasize that training social actors through language textbooks can only be facilitated and better realized via the mini-projects placed at the end of the textbook units. Such a design of the action-oriented textbooks differs from the communicative textbooks, which mostly employ communication situations or tasks at the end of the textbook units. It should be emphasized that mini-projects have an educational dimension as different from both communication situations of CA and communicative tasks of TBLT. Thus, their only function is not to put the learners in a reuse situation as is the case in the proposed project of the textbook *Upswing English*. To update this textbook in line with the AoA, the following suggestions should be taken into consideration: (1) The textbook units should state the objectives of the units in terms of actions rather than functions and notions so as to make the textbook action-oriented (2) Rather than presenting projects in a pre-determined way at the end of the units, the textbook should offer well-designed mini projects (3) The textbook units should present the students with at least two mini-projects, which are variants of the same social action (4) Since the process dimension of mini-projects contribute most to the goal of training social actors, the so-called projects should not focus only on the product in the design stage (5) The only function of the so-called projects at the end of the textbook should not be to allow learners to reuse the language content of the unit but they should always have an educational dimension, which is necessary to train social actors, a goal set by the CEFR. This paper, I am then inclined to believe, has signposted a constructive proposal for a mini-project design for unit 10 of the English textbook *Upswing English* with a view to making this textbook action-oriented.

## **REFERENCES**

- Acar, A. (2020a). Transforming communicative tasks into mini-projects. *Elementary Education Online, 19*(3), 1660-1668. doi:10.17051/ilkonline.2020.734694
- Acar, A. (2020b). An analysis of the English textbook 'let's learn English' in terms of the action-oriented approach. *Turkish Studies – Educational Sciences, 15*(3), 1449-1458. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42832>
- Acar, A. (2020c). Social-action-based textbook design in ELT. *English Scholarship Beyond Borders, 6*(1), 27-40.
- Acar, A. (2020d). The implementation of educational projects in social-action-based learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 11*(4), 599 – 617. <https://doi.org/10.17569/tojqi.767559>
- Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, E., Wuattier, S. (2003). *Version Originale 4 – Livre de l'élève*. Editions Maison des langues.
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Acar, A. Updating the English textbook Upswing English in line with the action-oriented approach.

- Council of Europe (CoE). (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Retrieved October 24, 2020, from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Estaire, S. & J. Zanon. (1994). *Planning classwork: A task-based approach*. Oxford: Heinemann.
- Horton, F. W., Jr. (2007). *Understanding information literacy: A primer*. Paris: UNESCO. Retrieved October 24, 2020, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (MEB) [Turkish Ministry of National Education (MoNE)]. (2018). *İngilizce Dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) [English language teaching program (primary and secondary schools grades 2,3,4,5,6,7 and 8)]*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Puren, C. (2004). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/>
- Puren, C. (2006). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/>
- Puren, C. (2008a). *La perspective de l'agir social sur les contenus de connaissance en classe de langue: de la compétence communicative à la compétence informationnelle*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008b/>
- Puren, C. (2008b). *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008d/>
- Puren, C. (2009). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>
- Puren, C. (2010). *Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/>
- Puren, C. (2014a). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Puren, C. (2014b). *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*. Retrieved October 26, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>
- Puren, C. (2016). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle: exercice de décodage d'une « manipulation génétique » sur une tâche finale d'unité*



- didactique d'un manuel DE FLE. Retrieved October 27, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016a/>
- Puren, C. (2017). *Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fonda-mentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet*. Retrieved October 27, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/>
- Puren, C. (2018). *Différents niveaux de l' « agir » en classe de langue-culture: tp sur la notion de « compétence »*. Retrieved October 27, 2020, from <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/054/>
- Puren, C. (2019). *De la tâche finale au mini-projet: Un exemple concret d'analyse et de manipulation didactiques*. Retrieved October 28, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019f/>
- Puren, C. (2020). *From an internationalized communicative approach to contextualised plurimethodological approaches*. Retrieved October 28, 2020, from <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020c-en/>
- Tıraş, B. (2020). *Upswing English 8- Student's Book*. Tutku Yayıncılık.
- Willis, J. (1996). *A framework for task based learning*. Longman.
- Van, Ek J.A. (1975). *The threshold level*. Council of Europe.

## Genişletilmiş Özet

### Amaç

Türkiye'deki devlet ortaokullarında kullanılan İngilizce ders kitaplarındaki en sorunlu hususlardan biri, ilkökul ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programının benimsediğini iddia ettiği eylem-odaklı yaklaşımın ilkelerini aktif uygulamaya yansıtmadaki yetersizlikleridir. Bu nedenle ders kitapları, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) tarafından belirlenen bir hedef olan sosyal aktörleri eğitmek için yetersiz, hatta etkisizdir. Bu makale, Türkiye'deki devlet ortaokullarının sekizinci sınıflarında kullanılan İngilizce ders kitabı *Upswing English*'in 10. ünitenin sonunda yer alan sözde projeyi eylem-odaklı yaklaşım açısından eleştirel bir şekilde analiz etmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'deki devlet ortaokullarının sekizinci sınıflarında kullanılan İngilizce ders kitabı *Upswing English*'in 10. ünitesinde önerilen sözde projenin özelliklerini eylem odaklı yaklaşım açısından analiz etmek için nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizini kullanılmıştır. Tüm ünitelerdeki her projenin analizi sayfa sınırlamasını aşacağından, analiz için, tüm ünitelerin sonunda önerilen bütün projeler arasından rastgele seçilen 10. ünite de önerilen sözde proje seçilmiştir. Bu çalışmanın araştırma sorusu şudur: *Upswing English* ders kitabının 10. ünitesinde önerilen proje, mini projelerin özelliklerini yansıtmakta mıdır?

### Bulgular

İngilizce ders kitabı *Upswing English*, Türkiye'de devlet ortaokullarının sekizinci sınıflarında (ortalama 13 yaşındaki öğrenciler tarafından) kullanılmaktadır. Ünite hedefleri, *Dil Becerileri ve Öğrenme Çıktıları* alt başlığı altında yapılabılır tanımlayıcılar

Acar, A. Updating the English textbook Upswing English in line with the action-oriented approach.

açısından ifade edilmiştir. Bu durum, eylem odaklı yaklaşım açısından sorun teşkil etmektedir. Çünkü ünite hedefleri eylem odaklı ders kitaplarında eylemler açısından ifade edilmektedir. Ders kitabının her ünitesinin sonunda, ders kitabının *proje* adı altında bir etkinlik sunduğu *Proje* başlıklı bir bölüm bulunmaktadır. Bu aynı zamanda eylem odaklı yaklaşım açısından da sorunludur, çünkü bir ders kitabı ünitesinin son eyleminin bir mini proje olarak değerlendirilmesi için bir projeden beklenen asgari özelliklere uyması gerekir ki, bu sözde projeler için geçerli değildir. Pedagojik projeler sosyal aktörlerden (öğrencilerden) maksimum özerklik gerektirdiğinden, ders kitabı veya müfredat gibi bir kısıtlamayla yönetilemezler. 10. Ünite sonunda önerilen sözde proje, öğrenciler arasındaki etkileşimin varlığı hakkında net bir yönerge bile vermemektedir. Bir nahi ürün vardır (poster) ancak posterin amacının ne olduğu ve posterin nerede sergileneceği belirtilmemiştir. Hedeflenen gerçek bir iletişim hedefi bile değil, bir öğrenme hedefidir: ünite sunulan ve üzerinde çalışılan dil içeriğinin yeniden kullanılması. Bu durum, mini projelerin her zaman bir eğitim hedefi olduğu için, eylem odaklı yaklaşım açısından bir eleştiri konusudur. Bunun da ötesinde, eylem odaklı yaklaşımda iletişim amaç değil, sadece sosyal eylemin hizmetindeki bir araçtır. Bu nedenle, öğrencilerin eylem odaklı yaklaşımda hazırladıkları herhangi bir posterin tek amacı ve işlevi sadece iletişim aracı olamaz. Kolektivite eksikliği, sözde projenin tasarımındaki bir başka sorundur. Mini projelerin önemli bir özelliği olan kolektivite, öğrencilerin posterleri çiftler halinde mi, gruplar halinde mi yoksa bütün sınıf olarak mı oluşturacaklarına dair bir talimat olmadığı için sözde projenin tasarımında bile vurgulanmamaktadır. Posterin toplu olarak öz değerlendirmesi ve organizasyonu da tasarımda yoktur. Özerklikle ilgili olarak, öğrencilere üç ila dokuz olası seçeneğe karar verin talimatında seçenekler sunulmaktadır. Ancak, bu talimatın dışında öğrencilere tasarımın adımlarında herhangi bir seçenek sunulmamıştır. Öğrencilerden doğal güçlerin, afetlerin nedenleri ve olası sonuçları hakkında bilgi aramaları ve yönetmeleri istenmemektedir. Bu bakımdan tasarımda bilgi yetisi yoktur.

## **Tartışma ve Sonuç**

Önerilen projenin son talimatı olan *Posterinizi sergileyin ve afişinizde doğal güçlerin ve afetlerin nedenleri ve olası sonuçları hakkında görüşlerinizi dile getirin* talimatı, öğrencilerin posterde bilgi sunmalarını gerektirir. Tüm bunların ışığında, sözde projenin tek işlevi, öğrencilerin sosyal aktörler olarak eğitilmesine yardımcı olmaktan ziyade, ünitenin dil içeriğini yeniden kullanmalarına olanak sağlamaktır. Buna ek olarak, ünitenin önerilen projesi, iyi tasarlanmış eylem senaryosu, kolektiflik, özerklik, toplu değerlendirme, bilgi yönetimi gibi mini projelerin özelliklerine uyum sağlayamamaktadır. Bu bağlamda, ders kitabı eylem odaklı yaklaşımın dil ders kitaplarındaki uygulamasını yansıtmamaktadır. Eylem odaklı ders kitaplarının tasarımı, çoğunlukla ders kitabı ünitelerinin sonunda iletişim durumları veya görevleri kullanan iletişimsel ders kitaplarından farklıdır. Mini projelerin eğitici bir boyutu olduğu vurgulanmalıdır. Bu nedenle, onların tek işlevi, *Upswing English* ders kitabında önerilen projede olduğu gibi öğrencileri yeniden kullanım durumuna dahil etmek değildir. Bu ders kitabını eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda güncellemek için belirlenen öneriler dikkate alınmalıdır: (1) Ders kitabını eylem odaklı hale getirmek için ders kitabı üniteleri işlevler ve kavramlardan ziyade eylemler açısından ünitelerin amaçlarını belirtmelidir (2) Ders kitabını, ünitelerin sonunda projeleri önceden belirlenmiş bir şekilde sunmaktan ziyade, iyi tasarlanmış mini projeler şeklinde sunmak gerekmektedir (3) Ders kitabı

üniteleri, öğrencilere aynı sosyal eylemin varyantları olan en az iki mini proje şeklinde sunulmalıdır (4) Mini projelerin süreç boyutu, sosyal aktörlerin yetiştirilmesi amacına çok katkıda bulunduğundan, sözde projeler, tasarım aşamasında sadece ürüne odaklanmamalıdır (5) Ders kitabının sonundaki sözde projelerin tek işlevi, öğrencilerin ünitenin dil içeriğini yeniden kullanmalarına olanak sağlamak olmamalı, ancak ADOÇP tarafından belirlenen bir hedef olan sosyal aktörleri eğitmek için gerekli olan bir eğitim boyutuna sahip olmalıdırlar. Bu amaçla, bu makale, *Upswing English* İngilizce ders kitabını eylem odaklı yaklaşıma uygun hale getirmek için, bir mini proje tasarımı sunmaktadır.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma, araştırma yöntemi olarak belge analizi kullandığı için etik kurul onayına ihtiyaç duymamaktadır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.829740**

## İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA TUTUMLARI

### READING ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

**Yusuf ÖZDEMİR**

İlkadım-Kışla Yaşardoğu İlkokulu, Samsun, Türkiye

e-posta: yusuefozdemir@hotmail.com,

ORCID ID: 0000-0003-2024-6916

**Kasım KIROĞLU**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye

e-posta: november@omu.gov.tr,

ORCID ID: 0000-0001-5711-9182

Başvuru Tarihi: 22.11.2020 Yayına Kabul Tarihi: 08.11.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Özdemir, Y., & Kiroğlu, K. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 408- 424. Doi: 10.33418/ataunikkefd.829740

### Öz

Okuma, bireyin zihnini geliştiren, onu dış dünyaya açan, kendi kendine öğrenmesini destekleyen önemli becerilerden biridir. İlkokul döneminde başlayan okuma öğretiminde amaç, öğrencilerin iyi bir anlama becerisi edinmelerinin yanı sıra okumaya karşı olumlu bir tutum kazanmalarınıdır. Bu nedenle araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarını incelemek ve okuma tutumunu etkileyen değişkenleri belirlemek amaçlanmıştır. Var olan bir durumun olduğu gibi ortaya konması amaçlandığı için araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Samsun ilinin Alaçam ilçesinde yürütülmüştür. İlçedeki bütün ilkokullara ulaşılabilirdiği için örnekleme alma yoluna gidilmemiş, toplam 653 ilkokul öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ile McKenna & Kear (1990) tarafından geliştirilen sonrasında farklı araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği-Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğrencilerinin olumlu okuma tutumuna sahip oldukları görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde okuma tutumlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bir yılda okunan kitap sayısı 0-15 arası olanlarla 31 ve üzeri olanlar ile 16-30 arası kitap okuyanlar ile 46 ve üstü kitap okuyanların okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin okuma tutumu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin erken

yaşlardan itibaren ilgi alanlarına yönelik kitaplarla buluşturulması; okuma tutumunun gelişmesinde okul, aile, öğrenci işbirliğinin sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Cinsiyet, İlkokul, Okuma, Okuma Tutumu, Tutum.

## Abstract

Reading is one of the important skills that develops the mind of the individual, opens him to the outside world, and supports self-learning. The aim of teaching reading which starts in the primary school period, is to gain a positive attitude towards reading as well as gaining a good comprehension skill. Because of this in this research, it was aimed to determine the level of reading attitudes of elementary school students and to reveal the effect of some variables on reading attitude. On this basis, the survey design was followed in the study. The research was conducted in Alaçam district of Samsun in 2018-2019. Since all elementary schools in the district could be reached, any sort of sampling techniques was not used. Thus 653 primary school students were reached. Demographic data form and "Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)", developed by McKenna & Kear (1990), were used as data collection tools. As a result of the study, it was seen that elementary school students had positive reading attitude. Female students have more reading attitude than male students and first grade students had significantly higher reading attitudes than fourth grade students. The significant differences were found between the reading attitudes of the students who read 0-15 books during the year with the students who read more than 31 books and who read 15-30 books with the students who read more than 46 books. In the study, no significant relationship was found between parental education level and students' reading attitude levels. In the research, it was suggested that the students should be brought together with books related to their interests from the early ages and that school, family and student cooperation should be ensured in the development of reading attitude.

**Keywords:** Attitude, Gender, Primary, Reading, Reading Attitude.

## GİRİŞ

Okuma, insanın sosyal, bilişsel, duyuşsal yönden gelişimini sağlayan önemli bir etkinliktir. Okuma becerisi, akademik başarının önemli bir belirleyicisi olmasının yanı sıra bireyin dünyaya bakışını oluşturan, ufkunu ačan; kendini, insanları, olayları, duyguları ve düşünceleri daha iyi anlamasını sağlayan bir anahtar niteliğindedir (Karadađ, 2014). Zihni geliştiren etkinliklerin başında okuma gelmektedir (Güneř, 2017). Bu nedenle küçük yaşlardan itibaren okuma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan etkinliklerle bireyin iyi bir okuyucu olması amaçlanmaktadır.

Okumanın olumlu özellikleri sıklıkla vurgulanmasına rağmen bu konuda eksiklik bulunduğu görölmektedir (Sallabaş, 2008; Erdem, 2012). Bu eksiklik farklı nedenlere bağlıdır. Toplumların okuma alışkanlıkları bu eksikliğin önemli belirleyicilerinden biridir. Okumayan insanların arasında bulunan bir bireyden okumasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Ungan (2008), toplum olarak okuma kültüründen çok dinleme kültürüne sahip olduğumuzu belirtmektedir. Bu toplumsal özelliğin değişmesi ise uzun yıllar alacak bir süreçtir. Ayrıca günümüzdeki teknolojik gelişmeler yazılı kaynaklardan görsel kaynaklara doğru bir değişimi beraberinde getirmektedir. Görsel kaynakların cezbedici gücü bireyin okumaması önündeki önemli engellerden biridir (Batur vd., 2010; Çeçen & Deniz, 2015). 2019 Türkiye Dijital Değişim İstatistikleri'ne göre insanlar internette günde ortalama 7 saat geçirmektedirler. Bu sürenin ortalama 2 saat 46 dakikası sosyal medyada, 3 saat 9 dakikası televizyonda ve 1 saat 15 dakikası müzik dinleyerek geçmektedir (Türkiye Dijital Değişim İstatistikleri, 2019). TÜİK 2014-2015 Zaman Kullanım İstatistikleri'nde eğitime günde ortalama 46 dakika ayrılırken televizyon izleme, müzik dinleme etkinliklerine günlük ortalama 2 saat 20 dakika ayrıldığı belirtilmektedir (Özdemir, 2018). Avrupa İstatistik Ofisi Eurostat'ın yayınladığı verilere göre Türkiye'de

günlük ortalama 7 dakika kitap okunmaktadır (Avrupa İstatistik Ofisi, 2018). Bu veriler okuma alışkanlığının oluşmasında karşılaşılan zorluğu gözler önüne sermektedir.

Okumanın karşısındaki bu engelleri ortadan kaldırmak eğitim kurumlarının ve ailelerin önemli görevlerinden biridir. Bireyin çevresinden edindiği deneyimler ve bilgiler değiştikçe bireyin davranışlarında değişiklikler meydana gelecektir (Tavşancıl, 2018). Bu nedenle küçük yaştan itibaren öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için birçok faaliyet yapılmaktadır. Yapılan faaliyetlerin okumanın bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini kapsayacak şekilde bir bütünlük göstermesi beceride yetkinlik sağlayacaktır. Ancak yapılan çalışmalarda okuma becerisinin duyuşsal gelişimi üzerinde bilişsel gelişimi kadar fazla durulmadığı belirtilmektedir (Byro, 2000; Kush vd., 2005; Martinez vd., 2008).

Okuma alışkanlığının kazanılması okumaya karşı olumlu tutum kazanılmasına bağlıdır (Akkaya & Özdemir, 2013; Güneş & Susar Kırmızı, 2014). Birey dünyaya bir olaya, kişiye ya da objeye karşı herhangi bir yönelime sahip olmadan gelmektedir. Zamanla yaşadığı deneyimler bireyde farklı yönelimlerin oluşmasına neden olmaktadır. Bireyin çevresinden gelen uyaranlara göstermiş olduğu bu yönelim tutum olarak adlandırılmaktadır (Tavşancıl, 2018). Fishbein ve Ajzen (1975) tutumu öğrenilmiş bir yönelim olarak tanımlamaktadır (Kocaarslan, 2016). Tutum, bir nesne, durum, olay ya da kişi karşısında belli bir tavır ortaya koyma, “davranış göstermeye hazır olma durumu”dur (Tutar, 2012). Bireyde oluşan tutum bireyin davranışları üzerinde önemli bir belirleyici etkiye sahiptir (Tavşancıl, 2018; Senemoğlu, 2014).

Bir eğilimin tutum olabilmesi bireyin o eğilimi uzun süreli göstermesini gerektirmektedir (Tutar, 2012). Bu eğilimin uzun süreli olması bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler arasında meydana gelen bir tutarlılığın sonucudur (Tutar, 2012; Tavşancıl, 2018). Tutumun bilişsel ögesini bireyin o tutuma ait edindiği düşünce, bilgi ve inançlar oluşturmaktadır (Tutar, 2012). Duyuşsal öge, tutum objesine karşı olan olumlu veya olumsuz duygulardır. Objeye yönelik duygusal reaksiyonlar sonucunda meydana gelmektedir (Baştuğ & Keskin, 2013). Bir tutum objesine karşı gözlenebilen davranışlar ise tutumun davranışsal ögesini oluşturur. Bu üç öge, yerleşmiş bir tutumda tam olarak bulunmaktadır. Ancak zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge zayıf olmaktadır (Kağıtçıbaşı & Cemalcılar, 2014).

Alexander ve Filler (1976) okuma tutumunu öğrencinin okuma durumuna yaklaşmasına veya kaçınmasına neden olan okuma ile ilgili duygular sistemi olarak tanımlamaktadır. Okuma tutumu ile okuma becerisi arasında ilkokulun ilk yılları (1. ve 2. sınıf) hariç (Kush vd., 2005) olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Martinez vd., 2008). İlk yıllardaki ilişkinin olumlu olmamasına, okuyucuların okuduktan sonra karşılaştıkları başarılı ya da başarısız deneyimlerin neden olduğu gösterilmektedir (Kush vd., 1995). Bu yıllarda çevreden gelen dönütler çocukların okumaya karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Yine sonraki yıllarda okuyarak öğrenmeyi gerektiren müfredatta zorlanan öğrencinin okuma tutumu ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Martinez vd., 2008; Sallabaş, 2018). McKenna vd., (1995), okuma tutumunu üç bileşenin oluşturduğunu belirtmektedir. Bunlar; okuma çıktılarına yönelik oluşan yargılar (kişisel inanışlar), başkalarının beklentileri sonucunda oluşan yargılar (sosyal inanışlar) ve belirli okuma deneyimleridir. McKenna ve arkadaşlarının ortaya koyduğu bu model; tutumun oluşma sürecinin uzun dönemli ve birikimli bir süreç olduğunu ve hem gerçek okuma deneyimleri hem de aile ve öğretmenlerin etkileriyle şekillendiğini varsaymaktadır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları onların okuma başarılarını doğrudan etkilemektedir (Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Çakıroğlu & Palancı, 2015). Öğrencilerin okuma tutumlarının ortaya konması hem okuma sürecine ilişkin sorunların teşhisi, incelenmesi ve iyileştirilmesi hem de okuma ilgisini ve alışkanlığını belirlemek için oldukça önemlidir (Baştuğ & Keskin, 2013; Güneş & Susar Kırmızı, 2014). Ancak duygusal faktörler okuma becerisinin gelişmesinde önemli rol oynasa da okullarda genellikle ihmal edilmektedir (Kush vd., 2005; Chang, 2010). Bu nedenle öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Güneş & Susar Kırmızı, 2014).

Türkiye’de öğrencilerin okumaya karşı tutumları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların çoğunlukla 10 yaştan başlayarak yapıldığı görülmektedir. Tavşancıl (2018), tutumların 12 ile 30 yaş arasında son şeklini almaya başladığını belirtmektedir. Kush vd., (2005), okuma tutumları ile okuma başarısı arasında etkileşimin ortaokulla ilişkili olduğunu, ilkokulun ilk yılları için bu etkileşimden bahsedilemeyeceğini belirtmektedir. Bu etkileşimin zayıf görülmesi, ilkokul düzeyinde okuma tutumunu belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların diğer yaş gruplarına göre ihmal edilmesine neden olmaktadır. Tutumlar zamanla oluşan ve oluştuktan sonra değiştirilmesi zor olan eğilimlerdir. Martinez vd., (2008) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumunun okuma başarısını önemli ölçüde yordadığını belirtmektedir. Bu durum olumlu tutum geliştirmeye yönelik çalışmaların erken dönemlerden itibaren başlamasının bir nedeni olarak görülebilmektedir. Bu duruma alan yazında yapılan çalışmalarda da vurgu yapılmaktadır. Kocaarslan (2016) çalışmasında 1-6. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirleyecek çalışmaların yapılmasını önermektedir. Sallabaş (2008), okuduğunu anlama ve tutumlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Tutumların incelenmesi, tutumların ortaya çıkacak davranışın yol göstericisi olmasından dolayı oldukça önemlidir. Ayrıca yapılan inceleme, tutumları değiştirme açısından bir başlangıç noktası belirlemede yardımcı olacaktır (Balcı, 2009; Tavşancıl, 2018). Bu nedenle öğrenim hayatının ilk yıllarından itibaren okuma tutumlarını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı da bu ihtiyaçlardan hareketle ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ne düzeyde olduğunu ve bazı değişkenlerin okuma tutumuna olan etkisini ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları ne düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
4. İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları, anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
5. İlkokul öğrencilerinin okuma tutumları, yıl içinde okunan kitap sayısına göre anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada var olan bir durum doğal ortamında olduğu gibi ortaya konmaya çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde ele alınan konu olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır; konuyu etkileme, değiştirme çabası gösterilmez (Karasar, 2011).

### Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Samsun ilinin Alaçam ilçesinde öğrenim gören ilkököl öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin ulaşılabilir olması nedeniyle örnekleme alma yöntemine gidilmemiş, evrendeki bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada birinci sınıfta 143, ikinci sınıfta 154, üçüncü sınıfta 160, dördüncü sınıfta 196 olmak üzere toplam 653 öğrenciye ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ile okuma tutum ölçeği (ERAS) kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ile araştırma örnekleminde yer alan öğrencilerin kişisel bilgilerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Form hazırlanırken öncelikle öğrencilerin okuma tutumlarını etkileyecek değişkenler belirlenmiştir. Yapılan alan incelemesi sonucunda cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerinin okuma tutumları ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Formda öğrenciler cinsiyet ve anne-baba eğitim durumları ile ilgili kutucuğu işaretlerken okunan kitap sayısını kendileri yazmışlardır.

Araştırmada kullanılacak ölçeği belirlemek için öncelikle geliştirilen okuma tutum ölçekleri incelenmiştir (Lewis, 1979; McKenna & Kear, 1990; Gömlüksiz, 2004; Yücel, 2005; Özbay & Uyar, 2009; Baştuğ & Keskin, 2013; Akkaya & Özdemir, 2013; Güneş & Susar Kırmızı, 2014). Bu ölçeklerden McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen ölçeğin ilkököl seviyesinde kullanıldığı görülmüştür. McKenna ve Kear (1990) ölçeği 1-6. sınıf arası ilkököl öğrencileri için geliştirmiştir. Ölçekte ortalama değerlerde yoğunlaşmaması için dördü puanlama kullanılmıştır. Puanlama olarak sayısal ifade yerine görsel ifadeler kullanılmıştır. Ölçek okumaya yönelik tutumun eğlence ve akademik yönünü ölçen onar sorudan oluşmaktadır. Bu sorulardan elde edilen toplam puan ise toplam okuma tutum puanını oluşturmaktadır.

Ölçek ilk olarak Umucu (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Umucu (2014) öncelikle uzman görüşüne başvurarak ölçeğin ilkököl öğrencilerine uygun olup olmadığını ortaya koymuştur. Daha sonra ölçek 100 ilkököl öğrencisine uygulanmış ve ölçeğin Cronbach's alpha katsayısı .89 bulunmuştur. Ölçeğin ileri istatistiksel analizleri, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılmıştır. 318 ortaokul öğrencisinden oluşan örneklem ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi ve açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizine göre toplam varyansın %52.26'sını açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Daha sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısına ait uyum indekslerinin yeterli olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ilkököl öğrencileri için doğrulayıcı faktör analizine ve iç tutarlılık katsayısına ilişkin analizleri Kocaarslan (2016) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu çalışma ile ölçeğin iki faktörlü yapıdan oluştuğu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .88



olduğu ortaya konmuştur. Hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde yapılan bu çalışmalar ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

## İşlem

Araştırma verilerini toplamak için ilk olarak araştırmanın yapılacağı Alaçam İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden yazılı izin alınmıştır. Araştırmanın verileri 2019 yılında toplandığı için Etik Kurul Belgesi alınmamıştır. Araştırma için gerekli veriler araştırmacılar tarafından birebir öğretmenlerle görüşülerek toplanmıştır. Araştırmanın birinci yazarı çalışmanın yapıldığı ilçede sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta ayrıca ikinci sınıflar ilçe zümre başkanlığı görevini yürütmektedir. Araştırmacı diğer zümre başkanları ve sınıf öğretmenleri ile sürekli iletişim halindedir. Araştırmacı öğretmenlere araştırma ile ilgili kısa bir açıklama yapmış ayrıca uygulamanın nasıl yapılacağı ile ilgili bir bilgilendirme notu vermiştir. Tutum ölçekleri verilen sürede öğretmenler tarafından sınıflarında öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına girildikten sonra öncelikle verilerin güvenilir olup olmadığını belirlemek için *Cronbach's Alpha* katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermesinden dolayı verilerin analizinde t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda gruplar arasındaki ilişkiyi belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Ayrıca çalışmada merkezi eğilim ölçülerinden aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 18 programı kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde ilkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ne düzeyde olduğu; okuma tutumlarının cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi ve okunan kitap sayısı gibi değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediği ortaya konmaktadır.

Elde edilen veriler ile ilgili analizler yapılmadan önce puanların güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin *Cronbach's Alpha* katsayısı .86 bulunmuştur. Bu katsayı verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için basıklık ve çarpıklık katsayısı hesaplanmıştır. Çarpıklık katsayısı -.345, basıklık katsayısı -.276 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin -1 ile 1 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2012). Bu nedenle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır.

### 1. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Ne Düzeydedir?

İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek için öğrencilerin okuma tutumlarının ortalamasına bakılmıştır. Tablo 1'de öğrencilerin ortalamalarına ait verilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

*İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutum Puanları*

n	$\bar{X}$	ss
653	66.74	8.40

Tablo 1’de öğrencilerin tutum puan ortalamasının 66.74 olduğu görülmektedir. Okuma tutum ölçeğinden alınabilecek en az puan 20 iken en fazla puan 80’dir. Bu durumda öğrencilerin okuma tutum puanlarının ortalamasının üstünde olduğu, öğrencilerin genel olarak olumlu okuma tutumuna sahip oldukları söylenebilir.

## 2. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları Cinsiyete Göre Anlamlı Bir Değişiklik Göstermekte midir?

İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. t testi sonuçlarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

*Cinsiyete göre Okuma Tutum Puanlarının Karşılaştırılması*

Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Kız	317	69.17	7.90	651	7.49	.00
Erkek	336	64.44	8.20			

Tablo 2’de görüldüğü üzere erkek öğrencilerin okuma tutum puanları ortalaması 64.44 iken, kız öğrencilerin okuma tutum puanları ortalaması 69.17’dir. İki grup arasında yapılan t testi sonucunda kız öğrencilerin okuma tutum puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulunmuştur ( $t = 7.49, p < .05$ ).

## 3. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Değişiklik Göstermekte midir?

İlkokul öğrencilerinin okuma tutumlarının sınıflarına göre değişip değişmediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

*İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutum Puanlarının Sınıflarına göre ANOVA Sonuçları*

Sınıf	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
1. sınıf	143	68,82	7,60	5.25	.001	
2. sınıf	154	66,56	9,55			
3. sınıf	160	66,93	7,79			1. sınıf – 4. sınıf
4. sınıf	196	65,21	8,20			

Yapılan ANOVA testi sonucuna göre öğrencilerin okuma tutumları ile sınıfları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Tablo 3’de görüldüğü gibi birinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Bu sonuca göre birinci sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumları, dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerin okuma tutumlarından daha yüksektir.

#### 4. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Anne–Baba Eğitim Düzeyine göre Anlamlı Bir Değişiklik Göstermekte midir?

İlkokul öğrencilerinin okuma tutum puanlarının anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre ilkökul öğrencilerinin okuma tutumları ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $p>.05$ ).

#### 5. İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutumları, Yıl İçinde Okunan Kitap Sayısına göre Anlamlı Bir Değişiklik Göstermekte midir?

İlkokul öğrencilerinin yıl içinde okudukları kitap sayısı ile okuma tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4.

*İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutum Puanlarının Okunan Kitap Sayısına göre ANOVA Testi Sonuçları*

Okunan Kitap Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	f	p	Anlamlı Fark
0-15	170	63,44	8,11	15,24	.000	(0-15)-(31-45)
16-30	171	65,93	8,21			(0-15)-(46-60)
31-45	111	67,44	8,29			(0-15)-(60+)
46-60	72	69,60	7,87			(16-30)-(46-60)
60+	129	69,97	7,66			(16-30)-(60+)

Tablo 4’te görüldüğü gibi ilkökul öğrencilerinin okudukları kitap sayısı ile okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ( $p<.05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda 0-15 arası kitap okuyan öğrenciler ile 30’dan fazla kitap okuyan öğrencilerin okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Buna göre 31 kitaptan fazla okuyan öğrencilerin okuma tutumları, 0-15 arası kitap okuyan öğrencilerden daha fazladır. Ayrıca 16- 30 arası kitap okuyan öğrencilerin okuma tutumları ile 46 ve üstü kitap okuyanların okuma tutumları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ( $p<.05$ ).

## TARTIŞMA

Tutumlar, eğitim süreci içinde çok önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin okula, derse, diğer eğitim öğretim unsurlarına gösterdikleri olumlu tutum, onların eğitim süreçlerinin önemli bir belirleyicisi olacaktır (Sallabaş, 2008). Bu araştırmada, ilkökul öğrencilerinin ortalamasının üstünde yani olumlu okuma tutumuna sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında ilkökul düzeyinde öğrencilerin okuma tutumlarının ortalama veya ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. McKenna, Kear ve Ellsworth (1995) ilkokulun ilk sınıflarının; Kazelskis vd. (2005) dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin; Başaran ve Ateş (2009) beşinci sınıf öğrencilerinin; Özdemir ve Şerbetçi (2018) dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının ortalamasının üstünde olduğunu belirtmektedir. Chotitham ve Wongwanich (2014) ise üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarının orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ortaokul ve lise düzeyinde de okuma tutumunun yüksek olduğunu belirten çalışmalar

bulunmaktadır (Balcı, 2009; İşeri, 2010). Çeçen ve Deniz (2015) ise bu araştırmalardan farklı olarak lise öğrencilerinin orta düzeyde okuma tutumuna sahip olduğunu belirtmektedir.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin genel anlamda olumlu okuma tutumuna sahip oldukları görülse de sınıf yükseldikçe okuma tutumunda düşüş olduğu belirtilmektedir (McKenna vd., 1995; Hayes, 2000; İşeri, 2010; Çeçen & Deniz, 2015; Can, Deniz & Çeçen, 2016; Yıldız & Kaman, 2016; Baki, 2017). Bu araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırmaların dışında sınıf düzeyi ile okuma tutumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Nielsen (1978) dördüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin; Chang (2010) okumada zorluk çeken birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin; Kush vd. (1995) birinci sınıftan beşinci sınıfa kadarki öğrencilerin; Diamond ve Onwuegbuzie (2001) ve Worrell, Roth ve Gabelko (2006) farklı sınıf düzeyindeki yüksek yetenekli çocukların okuma tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir.

Sınıf düzeyinin okuma tutumuna etkisi ile ilgili literatürde bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Küçük yaşlardaki okuma heyecanının ilerleyen yaşlarda azalmasında teknolojik aletlerin kullanımının etkili olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2009). Çocuklar büyüdükçe tablet, televizyon, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik araçları daha fazla kullanmaya başlamaktadır. Bu durum onların okumaya karşı olan tutumlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Çeçen & Deniz, 2015).

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden yüksek okuma tutumuna sahip olmalarıdır. Byro (2000), Özdemir ve Şerbetçi (2018); Deveci (2019) dördüncü sınıfta; McKenna vd., (1995), birinci sınıf ile altıncı sınıf arasında; Nielsen (1978) dördüncü ve altıncı sınıflarda; Kush vd., (1995) ikinci sınıf hariç birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek tutuma sahip olduklarını belirtmektedirler. Cloer ve Pearman (1992) farklı olarak birinci ile üçüncü sınıf arasında öğrencilerin okuma tutumlarında cinsiyete dayalı bir farklılığa rastlamamıştır. Cloer ve Pearman (1992) ve Yıldız ve Kaman (2016), eğlendirici okumada cinsiyetler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark varken akademik okuma tutumunda bunun olmadığını belirtmektedirler. Farklı yaş gruplarında Sallabaş (2008), Martinez vd., (2008), Balcı (2009), Başaran ve Ateş (2009), İşeri (2010), Şahbaz (2012), Katrancı (2015), Can, Deniz ve Çeçen (2016), Doğan ve Çermik (2016), Gür Erdoğan ve Demir (2016), Baki (2017), Yurdakul vd., (2020) kız öğrenciler lehine anlamlı sonuçlara ulaşmışlardır.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin okuma tutumları arasındaki farka birçok etken etki edebilmektedir. Biyolojik farklılıklar, erken olgunlaşma, öğretmenlerin erkek öğrencilere karşı olumsuz tepki ve beklentileri, okuma materyalinin içeriği ve sosyo-kültürel etkenler bunlardan bazılarıdır (Pottorff'tan aktaran Byro, 2000). McKenna vd., (1995) açıklanamayan kültürel beklentilerin kızların okuma tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ifade etmektedir. Erkek öğrencilerin daha az dikkatli olmaları, sınıf düzenini bozmaları, ödevlerini aksatmaları ve okulda disiplin sorunları çıkarmaları onların genelde "iyi öğrenci" olarak tanımlanmamalarına neden olmaktadır (McGeown & Johnston, 2009). Yine erkek öğrenciler serbest zamanlarında sportif faaliyetlere yönelirken kız öğrenciler akademik faaliyetlere yönelmektedir (Yurdakul vd., 2020). Bu durumlar erkek öğrencilerin mevcut okul kültürüne uyum sağlamada zorluk yaşadığının bir göstergesidir. Coles ve Hall (2002), İngilizce okul programının kız öğrencilerin okuma ilgilerine göre hazırlandığını belirtmektedir. Erkek öğrencilerin ilgilerinin ihmal edilmesinin onların okumaya karşı tutumlarını olumsuz etkileyeceğini; bu nedenle

kitapların teknik ve gerçek okuma konularını içermesi gerektiğini belirtmektedir. Okuma öğretiminin iki temel amacı; okuma becerilerini geliştirmek ve okumadan haz alınmasını sağlamak olsa da genellikle ikinci amacının üzerinde durulmadığı görülmektedir (Martinez vd., 2008). Bu durum öğrencilerin okuma becerilerini edinmelerini sağlarken okumadan alacakları keyfi göz ardı etmelerine neden olmaktadır. Bunun sonucunda okumaya karşı tutum olumsuz etkilenmektedir.

Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında okuma tutumunda farklılığa neden olan etmenlerden biri okuduğunu anlama durumları olabilir. Yüksek yetenekli öğrenciler ile okumada zorluk çeken öğrencilerin okuma tutumlarının sınıf düzeyi artsa da bir farklılık göstermemesi (Diamond & Onwuegbuzie, 2001; Worrell vd., 2006; Chang, 2010) yine anlamayı arttırmaya yönelik yapılan uygulamaların okuma tutumunu olumlu yönde etkilemesi (Blackwelder, 1976; Payne & Manning, 1992) öğrencilerin okuduğunu anlama durumları ile okuma tutumları arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu ilişkiyi destekleyen bir diğer sonuç, kız öğrencilerin okuma tutumlarının akademik okuma gibi zor okuma görevlerinde düşmesidir (Cloer & Pearman, 1992; McKenna vd., 1995; Worrell, Roth & Gabelko, 2006). Bu çalışmalar, okuduğunu anlama düzeyinin okuma tutumunu olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında okuma tutumu ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki olduğunu belirten çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir (Şeflek Kovacıoğlu, 2006; Sallabaş, 2008). Cinsiyetin okuduğunu anlama düzeyi ile ilişkisini ortaya koymaya çalışan çalışmaların bir kısmında kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya konmaktadır (Arslan, 2013; Ceran, Yıldız & Özdemir, 2015; Özdemir & Kıroğlu, 2017). Öğrencilerin okuduklarını anlaması ve bunun sonucunda okuduklarından haz almaları onları okumaya karşı olumlu yönde motive edecektir. Bu motivasyon sonucunda öğrencilerin okuma tutumları yüksek olacaktır.

Araştırmada ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarının anne ve baba eğitim düzeyine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmayı destekler nitelikte Balcı (2009); Can vd., (2016); Gür Erdoğan ve Demir (2016) anne-baba eğitim düzeyleri ile okuma tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Benzer sonuca Özdemir ve Şerbetçi (2018), anne eğitim düzeyleri ile ulaşıırken babası üniversite mezunu ve ilkökul mezunu olan öğrencilerin okuma tutumları arasında babası üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Yine lise öğrencilerinin okuma tutumları ile anne-baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Akkaya & Özdemir, 2013). Baki (2017) ise akademik alt boyutta anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre ilkökul mezunu olan annelerin çocukları, ortaokul mezunu annelerin çocuklarından daha olumlu okuma tutumuna sahiptir. Çeçen ve Deniz (2015) ise ortaokul mezunu annelerin ve babaların çocuklarının daha olumlu okuma tutumuna sahip olduklarını ortaya koymuştur. Alanyazında anne ve baba eğitim düzeyiyle okuma tutumu arasındaki ilişkiye ait bulgular farklılaşabilmektedir. Anne ve baba eğitim düzeyinin artması ile okuma tutumunun artması beklenmektedir. Ancak okuma tutumunun gelişmesinde önemli olan ebeveynlerin eğitim düzeylerinden ziyade okumaya yönelik tutumlarıdır. Evde kitap okunması, kitaplık bulunması, düzenli kitap alınması gibi durumlar çocukta okuma tutumunun gelişmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle okuma tutumu üzerinde eğitim düzeyinin yanı sıra evdeki kitap sayısı, ailenin günlük okuma süresi gibi değişkenlerin etkisi de kontrol edilmelidir.

Bu çalışmada öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile okuduğunu anlama tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre otuz üzerinde kitap

okuyan öğrencilerin tutumları sıfır ile on beş arası kitap okuyan öğrencilerden anlamlı bir şekilde fazla çıkmıştır. Alan yazındaki çalışmaların sonucunun bu çalışmayı desteklediği görülmektedir. Yurdakul vd., (2020) her gün ya da haftada birkaç gün kitap okuyan ilkökul öğrencilerinin okuma tutumlarının diğerlerinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İlkokul ve ortaöğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin okudukları kitap sayısı ile okuma tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur (Akkaya & Özdemir, 2013; Özdemir & Şerbetçi, 2018). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarla yapılan çalışmada da okunan sayfa sayısı ile okuma tutumu arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Baki, 2017). Gür Erdoğan ve Demir (2016), Özdemir ve Şerbetçi (2018) evinde kitaplık bulunan öğrencilerin okuma tutumlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Durualp vd., (2013), ailesi sık sık kitap alan, kitaplığı olan çocukların okuma tutumlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Okunan kitap sayısı, okuma tutumunu ortaya koymaya yarayan önemli bir değişkendir. Özellikle okunan kitapların gözlenebilmesi, bu kitaplar hakkında görüşülebilmesi okuma tutumu hakkında somut veriler sunması bakımından oldukça önemlidir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın sonucunda ilkökul öğrencilerinin olumlu okuma tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ilkökuldaki öğrencilerin okumaya yatkın olduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden; birinci sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden; çok kitap okuyan öğrencilerin daha az kitap okuyan öğrencilerden daha yüksek okuma tutumuna sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin okuma tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olmasında biyolojik farklılıkların, okul kültürünün etkili olabileceği gibi okuduğunu anlama durumlarının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ilgi alanlarının farklılaşması yine okuma tutumlarının farklılaşmasına yol açabilmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe tutumda meydana gelen azalma ise çocukların büyüdükçe teknoloji bağımlılıklarının artmasının ve ailenin okumaya verdiği önemin azalmasının bir sonucu olabilir. Özellikle ilk yıllarda, okuma becerisinin gelişmesi için aileler öğrencilerin kitap okumalarını desteklemektedir. Sonrasında öğrencilerin karşılaştığı konuların artmasıyla beraber oluşan akademik kaygı sonucunda kitap okumaya yeterince önem verilmeyebilir. Bu durum öğrencilerin okuma tutumlarını olumsuz etkileyebilir. Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin okuma tutumlarının anne-baba eğitim durumuna göre değişmemesidir. Her ne kadar anne ve babanın eğitim durumu önemli olsa da eğitim durumu evde okumaya verilen önemle, okumaya ayrılan süreyle, evdeki kitap sayısı ile beraber anlamlı bir şekilde okuma tutumunu etkileyecektir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmaktadır. Okumanın bilişsel yönü kadar duyuşsal yönü de önemlidir. Okullarda öğrencilere yapılan okuma öğretimi, okuma tutumlarını geliştirici etkinliklerle desteklenmelidir. Küçük yaştaki olumlu tutumun ileriki yaşlarda da devam ettirilmesi yapılacak bu çalışmalara bağlıdır. Öğrenciler okumada zorlandıklarında okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu nedenle özellikle okunacak materyalin seçimine dikkat edilmesi gerekmektedir. Çocukların içeriği bilinen nitelikli kitaplarla karşılaştırılması ve yapılan okumalardan dönütlerin alınması oldukça önemlidir. Başlangıçta kitap seçiminde öğretmen ve aile yardımcı olurken zamanla öğrencilerin kendilerine uygun kitapları seçebilmesi beklenmelidir. Öğrencilerin kendilerine uygun kitap seçerken kullanabilecekleri yöntemler onlara öğretilmelidir. Ayrıca öğrenciler okuduklarını anlayamadıklarında olumsuz okuma tutumu geliştirebilirler. Bu nedenle öğrencilere küçük yaştan itibaren

okuduğunu anlama eğitimi verilmelidir. Cinsiyetler arasında farkların olduğu muhakkaktır. Bu farklardan hareketle her öğrenci kendi ilgi ve yeteneğine göre kitaplarla buluşturulmalıdır. Ders kitaplarındaki metinler, sınıflardaki kitaplıklar öğrencilerin farklı ilgi alanlarına dokunabilmelidir. Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin ilgilerine ve okuma becerilerine uygun metinler kullanılmalıdır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği okuma tutumunun ne düzeyde olduğu ile ilgili bilgiler sunmasına rağmen tutumun derinlemesine incelenmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalarda uygulanan tutum ölçeklerini destekleyici bilgilere ulaşmak için aile, öğretmen ve öğrenci ile ilgili görüşmeler yapılması; öğrencinin okuma davranışlarının kayıt altına alınması araştırmacılar tarafından önerilmektedir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar araştırmanın amacının oluşturulmasında, literatürün taranmasında, ölçeklerin uygulanmasında, yöntemin belirlenmesinde ve veri analizlerinin yapılmasında; ikinci araştırmacı ise araştırma amacının genişletilmesinde, bulguların yorumlanmasında, tartışma ve sonuç bölümlerinin oluşturulmasında, araştırmanın imla ve dil bakımından incelenmesinde katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading. Reading aids series.* International Reading Association.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) Raporu (2018). *2008-2015 yılları arası ortalama kitap okuma süreleri* [Image attached][Tweet]. Twitter. [https://twitter.com/EU\\_Eurostat/status/988321944973074432/photo/1?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E988321944973074432&ref\\_url=https%3A%2F%2Ftr.sputniknews.com%2Fyasam%2F201804241033152427-avrupa-istatistik-kurumu-kitap-turkiye%2F](https://twitter.com/EU_Eurostat/status/988321944973074432/photo/1?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E988321944973074432&ref_url=https%3A%2F%2Ftr.sputniknews.com%2Fyasam%2F201804241033152427-avrupa-istatistik-kurumu-kitap-turkiye%2F).
- Baki, Y. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(63), 1166-1186.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 264-299.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of Gazi Educational Faculty*, 29(1), 73.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 295-311.
- Batur, Z., Gülveren, H., & Bek, H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 32-49.
- Blackwelder, E. M. (1976). *An investigation of the effects of teacher-student conferences on the reading achievement, attitude toward reading and amount of reading by elementary children.* Dissertation Abstracts International, 37(4-A), 1970-1971.

- Byro, C. C. (2000). *A study of the relationship between reading attitude and gender in fourth grade children* [Unpublished master's thesis]. Rowan University.
- Can, A., Deniz, E., & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 645-660. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9311>
- Chang, S. H. (2010). Reading attitude of struggling elementary students. *Indiana Reading Journal*, 43, 11-18.
- Chotitham, S., & Wongwanich, S. (2014). The reading attitude measurement for enhancing elementary school students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3213-3217.
- Cloer Jr, T., & Pearman, B. (1992, December 9-12). *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading* [Conference paper]. Annual meeting of the American Reading Forum, Sanibel Island, Florida, USA.
- Ceran, E., Yıldız, M. O., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.60247>
- Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3248>
- Çeçen, M., & Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Diyarbakır ili örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 193-212.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Diamond, P. J., & Onwuegbuzie, A. J. (2001). Factors associated with reading achievement and attitudes among elementary school-aged students. *Research in the Schools*, 8, 1-11.
- Deveci, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu sürece ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Doğan, B., & Çermik, H. (2016). Kitap okumaya yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Education sciences*, 11(3), 168-183. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.3.1C0660>
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 116-13.
- Erdem, C. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının özetleme stratejilerini kullanım tercihleri ve metin dil bilimsel bir özetleme çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 36-52.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitudes, intention, behavior: An introduction to theory and research, reading*. MA: Addison-Wesley.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Journal of Social Science*, 14(2), 185-195.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Güneş, F., & Kırmızı, F. S. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.



- Gür Erdoğan, D., & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 85-96.
- Hayes, M. T. (2000). *The relationship between gender, grade level, and attitude toward reading for first through fourth grade students* [Unpublished master's thesis]. Rowan University.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. Evrim.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve Proquest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs). Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2) 49-62.
- Kazelskis, R., Thames, D., Reeves, C., Flynn, R., Taylor, L., Beard, L. A., & Turnbo, D. (2005). Reliability and stability of elementary reading attitude survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level. *Professional Educator*, 27, 29-37.
- Kocaarslan, M. (2016). "Garfield" görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25140>
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kush, J. C., Watkins, M. W., McAleer, M. T., & Edwards, W. A. (1995). One-year stability of the elementary reading attitude survey. *Mid-Western Educational Researcher*, 8(1), 11-14.
- Lewis, J. (1979). A reading attitude inventory for elementary school pupils. *Educational and Psychological Measurement*, 39(2), 511-513. <https://doi:10.1177/001316447903900236>
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023. <https://doi:10.1002/pits.20348>
- McGeown, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32 (2), 199-214. <https://doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 934-956.
- McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C., & Jenkins, S. J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 19-44.
- Nielsen, P. (1978). Attitude toward reading and reading-related concepts among elementary students. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 18 (2).

- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-651.
- Özdemir, M. Ç. (2018, Nisan). *Türkiye’de zaman kullanımının analizi* [Sözlü bildiri]. IV. Uluslararası Multidisipliner Çalışma Sempozyumu, Paris, Fransa.
- Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlama düzeyleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 495-502. <https://www.doi.org/10.14527/9786053188407.33>
- Özdemir, S., & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın örnekleme). *Elementary Education Online*, 17(4), 2110-2123. <https://www.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506973>
- Payne, B. D., & Manning, B. H. (1992). Basal reader instruction: Effects of comprehension monitoring training on reading comprehension, strategy use and attitude. *Reading Research and Instruction*, 32, 29-38.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Şahbaz, N. K. (2012). Evaluation of reading attitudes of 8th grade students in primary education according to various variables. *Educational Research and Reviews*, 7(26), 571-576. <https://www.doi.org/10.5897/ERR12.101>
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (10. baskı). Gazi Kitabevi.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (6. baskı). Nobel Yayınevi.
- Tutar, H. (2012). *Sosyal psikoloji*. Seçkin Yayıncılık.
- Türkiye Dijital Değişim İstatistikleri (2019, 30 Kasım). *Digital 2019*. <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 218-228.
- Worrell, F. C., Roth, D. A., & Gabelko, N. H. (2006). Elementary reading attitude survey (ERAS) scores in academically talented students. *Roeper Review*, 29(2), 119-124.
- Yıldız, M., & Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522.
- Yücel, G. (2005). *Okulöncesi okuma tutumları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

## Extended Abstract

### Purpose

Reading is an important activity that ensures the development of human in social, cognitive and affective aspects. Although the positive features of reading are emphasized, it is seen that there is a lack in reading habits and development of reading skills. Eliminating this lack in the reading is an important task of educational institutions and families. For this reason, many activities are carried out in order to develop reading skills

and gain reading habits. Acquiring the habit of reading depends on the positive attitude towards reading. Students' attitudes towards reading directly affect their reading achievement. Revealing students' reading attitudes is very important both for diagnosing, examining and improving the problems related to the reading process and for reading interest and habit. In this study, it is aimed to determine the level of reading attitudes of elementary school students and to reveal how some variables affect reading attitudes.

## **Method**

In this research, a survey design was used as it was tried to reveal the current situation openly. The population of the study consists of 653 primary school students studying in Alaçam district of Samsun province in 2018-2019 academic year. As the universe was accessible, sampling method was not used and all students in the universe were tried to be reached. In order to collect data, the attitude scales used in the literature were examined firstly. The scale developed by McKenna and Kear (1990) was used at primary school level. The scale was adapted to Turkish by different researchers. The scale was used in the study with permission.

## **Results**

In the research, it was found that primary school students had positive reading attitude. Female students have higher reading attitudes than male students. When the effect of grade level on reading attitude is examined, it is seen that the reading attitudes of first grade students are higher than fourth grade students. Parental education levels do not affect students' reading attitudes. A significant difference was found between the reading attitudes of the students who read 0-15 books during the year and the students who read more than 31 books ( $p < .05$ ). Accordingly, the reading attitudes of students who read more than 31 books are higher than those who read 0-15 books. A significant difference was found between the reading attitudes of the students who read 16-30 books and the reading attitudes of those who read 46 and above books ( $p < .05$ ). 46 student reading attitudes are higher than those who read 16-30 books. Those who read more than 61 books have more reading attitudes than those who read between 0-15 and 16-30 books.

## **Discussion**

In the research, it was determined that primary school students had above average reading attitudes. When the studies are examined, it is seen that the reading attitudes of the students at primary level are average or above average. Although it is seen that students have positive reading attitude in general, it is revealed in some studies that reading attitude decreases with age. In this study, a significant difference was found between the levels of class. This difference is between the first and fourth grade students. Although there are different results, it is seen that reading attitudes scores decrease as students' class levels increase. Another result of the study is that female students have higher reading attitudes than male students. Similar results were obtained at different grade levels. In the study, it was concluded that the reading attitudes of primary school students did not change according to the education level of parents. Some studies support the study and showed that there was no significant difference between parents' education levels and reading attitudes. In this study, it was concluded that there was a significant relationship between the number of books and reading comprehension attitudes of the

students. Accordingly, the attitudes of students who read over thirty books were significantly higher than those who read between zero and fifteen books. It is seen that the results of the studies in the literature support this study. In the study conducted with secondary school students, a moderate positive relationship was found between the number of books read by the students and their reading attitudes. In the research, suggestions such as bringing students together with books related to their interests from an early age; school, family and student cooperation should be ensured in the development of reading attitude and teaching reading comprehension from first grade were made.

### **Conclusion**

In the study, it was aimed to examine the reading attitudes of primary school students. In line with this aim, important findings have been reached in the study. The positive attitude towards reading in primary school may decrease over time. This situation reveals the importance of researches and activities that will ensure the continuity of positive reading attitude. In addition, educational environments should be arranged in accordance with the difference between female and male students. Rather than a uniform education, learning environments should be prepared suitable for students' needs. Interacting with books from a young age will enable them to have a positive reading attitude.

**Etik Kurul Belgesi:** Çalışmanın verileri 2019 yılında toplandığı için Etik Kurul Belgesi alınmamıştır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.835941

# MİLLİ EĞİTİM MÜZİK DERSİNDE TÜRK MÜZİĞİ ÇALGILARI KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY ON TEACHERS OPINIONS ABOUT THE USE OF TURKISH  
MUSIC INSTRUMENTS IN THE NATIONAL EDUCATION MUSIC COURSE

Çağhan ADAR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Afyonkarahisar, Türkiye  
cadar@aku.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-6096-9054

Başvuru Tarihi: 04.12.2020 Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Adar, Ç. (2021). Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 425-451. Doi: 10.33418/ataunikkefd.835941

## Öz

Hayatımızın her döneminde yer alan müzik toplumlara ve bölgelere göre şekillenmektedir. Doğduğumuz andan itibaren hayatımıza giren müzik, eğitim ile birlikte farklı bir yön almaktadır. Aldığımız eğitim ve çevresel faktörler ile birlikte müzikal tercihlerimiz şekillenmeye başlamaktadır. İlkokul ile başlayan genel müzik eğitimimiz lisans döneminde ise seçmeli kültür dersi olarak devam etmektedir. Bununla birlikte ilkokuldan başlayarak profesyonel müzik eğitimi veren kurumlarda mevcuttur. Konservatuvarların ilk, orta ve lise eğitimleri dışında güzel sanatlar liselerinde de mesleki müzik eğitimi verilmektedir. Sonrasında ise lisans düzeyinde profesyonel müzik eğitimi devam etmektedir. Osmanlı döneminde haremde ve Enderun'da yapılan müzik eğitimi Cumhuriyetin ilanı ile 1924 yılında kurulan Musiki Muallim Mektebi ile devam etmiştir. Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü müzik şubesinin açılması ve Ankara Devlet Konservatuvarı'nın 1936'da kurulmasından sonra bu alanda açılan birçok eğitim kurumu ile birlikte günümüzde müzik eğitimcisi yetiştirilmeye devam edilmektedir. Özellikle 1975 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Müziği Devlet Konservatuvarının açılmasıyla Türk müziği konservatuvarı mezunu öğrencilerin müzik öğretmeni olarak atanmaları başlamış ve derslerde Türk müziği çalgılarının çalınma oranında artış görülmeye başlanmıştır. Çalışmada birçok katılımcı, kültürümüzün korunması ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak için, Türk müziği çalgılarının derslerde mutlaka kullanılarak öğrencilere tanıtılması gerektiğini savunmuşlardır. Bununla birlikte, öğrencilerin derslere Türk müziği çalgıları ile katılmalarının hem öğrenci hem de arkadaşları için motive edici bir durum olduğu, her türlü şarkı, marş ve türküye bu çalgılar ile eşlik edebileceklerini belirtilmiştir. Çalışmamız, ilkokuldan başlayıp lise son sınıfına kadar verilen müzik derslerindeki Türk

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

müziği çalgılarının müzik öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplamak için anket formu hazırlanmış ve ulaşılabilen 39 müzik öğretmenine uygulanmıştır ve veriler elde edilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın alana katkı sağlayacağı ve Millî Eğitim’de müzik derslerinde Türk müziği çalgısı kullanımına yönelik algıyı artıracığı düşünülmektedir

**Anahtar Kelimeler:** Müzik Dersi, Türk Sanat Müziği, Algı, Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Müziği Çalgıları

## Abstract

The music as a part of every period in life is shaped according to the societies and regions. The direction of music, which is in the human life since the moment he was born, changes as a result of the effect of education because education as well as environmental factors shapes preferences regarding music. Our general music education, which started with primary school, continues as an elective culture course in undergraduate period. At the same time, there are institutions that provide professional music education starting from primary school. In addition to the primary, secondary and high school education of conservatories, vocational music education is also provided in fine arts high schools. Afterwards, professional music education continues at the undergraduate level. While music education was carried out in the harem and Enderun during the Ottoman period, it continued with the Music Teachers School established in 1924 with the declaration of the Republic. After the opening of the Gazi Teacher Training School and the Music Branch of the Education Institute and the establishment of the Ankara State Conservatory in 1936, many educational institutions in this field continue to train music educators today. Especially with the opening of the Istanbul Technical University Turkish Music State Conservatory in 1975, the graduates of the Turkish music conservatory began to be appointed as music teachers, and the rate of playing Turkish music instruments in lessons started to increase. Many participants in the study argued that Turkish music instruments should be used in the lessons and introduced to the students in order to protect our culture and to transfer it to future generations. At the same time, it was stated that the students' participation in the lessons with Turkish music instruments is a motivating situation for both students and their friends, and they can accompany all kinds of songs, anthems and folk songs with these instruments. In our study, it was aimed to investigate the usability of Turkish music instruments in music lessons given from primary school to the last year of high school. In the study, a questionnaire form was prepared to collect data and applied to the thirty-nine music teachers, and the data were obtained and interpreted. It is thought that the study will contribute to the field and increase the perception of the use of Turkish music instruments in music lessons in National Education

**Keywords:** Music Lesson, Turkish Art Music, Perception, Ministry of National Education, Turkish Music Instruments

## GİRİŞ

İnsanoğlunun hayatının her aşamasında olan ses algılaması (duyum), anne karnında başlayıp ölüme kadar devam eden bir süreci kapsamaktadır. Doğadaki her türlü nesnenin titreşimleri ile meydana gelen ses frekansları duyabildiklerimiz ve duyamadıklarımız olarak ayrılabilir. Daha detaylı bir tanımlamada ise, bir cismin başka bir cisme çarpması, değmesi ya da sürtünmesi sonucu oluşan titreşimin yarattığı gürültü (Gürzap, 1999, Akt. Çölok, 2005) olarak açıklamaktadır. Bu gürültünün seviyesi ve tonları ise çıkan frekansların değerlerine göre farklılıklar göstermektedir. Özellikle ana duyuların doğum ile başladığı düşünülecek olursa, Müslüman ülkelerde bebeğin kulağına ezan ve kamet okunur. Bu da aslında doğduğumuz andan itibaren makamsal müzik ile başlayıp, büyüdükçe farklı zevklere göre şekillenen bir müzik algısı oluşturmaktadır.

Doğduğumuz ilk anda başlayan ve hayatımız boyunca devam eden bir eğitim süreci bu şekilde başlamaktadır. İnsanoğlu, birçok farklı alanda, sağlıkta, kültürde, bilimde yafa birçok değişik alanda gerek isteyerek gerekse istemeden bir eğitim süreci yaşamaktadırlar. Bu süreç görünen kısımda belirli zamanlarda sonlansa da aslında insanın yaşamış olduğu eğitim sürecinin ölümüne kadar devam ettiği de bilinmektedir.

Eğitim; bireylerin toplum içerisindeki davranış, tutum ve yetenek gibi özelliklerini geliştirdiği, sosyal olarak ve bireysel olarak gelişimini sağlayarak hayat tecrübesi kazandığı bir süreçler dizisidir. “Eğitim, yetişkinlerle çocuklar ve gençler arasında, bilenle bilmeyen arasında insanın var olduğu günden beri devam edip gelmektedir” (Ergün, 2015). Eğitimin, bilim, teknik ve sanat alanlarını içerisinde barındıran bir sistem oluşturularak, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazandığını belirtmektedir. Bu şekilde eğitim, bireyi biopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel yapılarıyla dengeli bir bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçladığını belirtmektedir (Uçan, 1994). Eğitim yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim öğretim hayatımızın ilk aşaması olan okul öncesi eğitimde aile içerisinde ya da arkadaş çevresinde gerçekleşirken, resmi olarak bu eğitim süreci anaokulu ile başlayıp liseye, profesyonel anlamda ise müzik eğitimi veren lisans bölümleri ile devam etmektedir.

### **Türkiye’de Müzik Eğitimi Tarihi**

Müzik çok eski zamanlardan beri insanların iç içe olduğu gerek amatör gerekse profesyonel olarak icra ettiği bir olgudur. Amatör olarak icra edilen müzik çeşitli amatör topluluk, koro vb. ortamlarda yapılırken profesyonel müzik genellikle bir eğitim kurumu çatısı altında yapılmıştır. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu ile başlayan müzik eğitim kurumları günümüze kadar gelişerek ve artarak gelmiştir. Osmanlı döneminde Enderûn-ı Hümâyûn, Musika-ı Hümâyûn, Mehterhâne-yi Hümâyûn, Mevlevîhâneler, Tanzimat sonrası açılan müzik okulları hatta Harem-i Hümayun’da da müzik eğitimleri verilmiş, sadece Türk müziği eğitimi ile sınırlı kalmamış batı müziği alanında da eğitimler verilmiştir. Bu yenilikçi hareketle birlikte kadınlardan oluşan topluluklar artmaya bu yönde batı müziği eğitimi almaya başladıkları görülmüştür. Yaylı ve nefesli çalgılardan oluşan kadınlar orkestrasının, o dönemde moda olan İtalyan müziğinden örnekler çaldığı anlatılmaktadır. Harem-i Hümâyûn’un kadınlardan oluşan orkestrası en az Muzika-ı Hümâyûn’un erkeklerden oluşan orkestrası kadar başarılıdır (Küçümen, 2018). Bu dönemle birlikte, sarayda klasik Türk müziği dediğimiz müzik türüne karşı ilgi giderek azalmaya başlamış, bu alanda yetişen icracı ve besteciler git gide azalmıştır. Dönemin önemli bestecilerinde olan Hacı Arif Bey de Türk müziğinin büyük formlarının dışında hem batı hem Türk müziği ile ilgilenenlerin seveceği şarkı formu adı altında bir form geliştirerek, her iki alana da hitap etmeyi başarmış, her iki melodik yapıya da uyacak eserler bestelenmeye başlamıştır.

Atatürk’ün kurmuş olduğu Cumhuriyet ile başlayan batılılaşma süreçleri, müzik alanında da hızlı bir şekilde kendini göstermeye başlamıştır. Atatürk’ün emriyle ortaokul düzeyindeki okullarda müzik eğitimi verilmesi için bir müzik eğitim kurumu kurulması çalışmaları başlamış ve 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi kurulmuş, 1925/1926 eğitim öğretim döneminde de tam anlamıyla müzik öğretmeni yetiştirmeye başlamıştır. Musiki Muallim Mektebi, “Millî Musikiyi işlemek, yükseltmek, yaymak, sahne sanatlarının her kolunda gerekli elemanları yetiştirmek, Musiki öğretmeni yetiştirmek” yolunda çalışmalar yapmıştır. Ankara Devlet Konservatuarı 1936’da bu kurum içerisinde kurularak faaliyetlerine başlamıştır. Ankara Devlet Konservatuarı ilk dönemlerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlıydı ve müzik ve sahne sanatları alanında çalışmalarına başlayan okulun başlıca amacı, müzik ve sahne sanatları alanında Batılı anlayışla eğitim-öğretim yapmaktı. Bu dönemde yapılan çalışmalara bakıldığında genel

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

olarak ana düşüncenin çağdaşlaşma ve Türkiye'yi ileri ülkelerin düzeyine getirmeye dayanmaktaydı (İlyasoğlu, 1999, Akt. Duman, 2008).

Atatürk'ün müziğe ve eğitime büyük önem vermiştir. 1934 yılında Milli Musiki ve Temsil Akademisi, ertesi yıl Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Akademinin amacı hem müzik öğretmeni hem müzik ve sahne sanatçısı hem de milli müziğimizi işlemek, yükseltmek ve yaymaktır. Ancak, Akademinin müzik yanı sıra ağır bastı. 1935'de Ankara'ya çağrılan Paul Hindemith yol gösterdi. Temsil (tiyatro) bölümü için giriş sınavları 1936'da başka bir Alman'ın Prof. Carl Ebert'in öncülüğünde başladı (Tarman, 2013). Bu kurumun yıllar geçtikçe daha çok sanatçı yetiştirmeye yönelik kendini geliştirmesi üzerine 1929 yılında Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü'nde açılan müzik şubesine aktarılmıştır.

“Gazi Eğitim Enstitüsü Müzik bölümü, kuruluşundan itibaren bazen yavaş, bazen hızlı fakat sürekli bir gelişim gösterdi. Bölümün kuruluşunda görev alan yabancı uzmanlar ve Türk öğretmenler görevlerini sürdürürken, bölümün öğrenci kadrosunu genişletip güçlendirmek amacıyla devlet adına yurt dışına müzik dalında “ihtisas” öğrenimine gönderilenler 1950'li yılların sonlarından itibaren yurda dönerek bölüm kadrosunda görev almaya başladılar. Eğitim programları, Türkiye'nin gerekleri ve çağdaş müzik eğitiminin gerekleri doğrultusunda sürekli yenileştirilip, geliştirildi. Bir yandan kendi, diğer yandan yeni açılan ya da açılacak olan müzik bölümlerine öğretim elemanı yetiştirmeyi amaçlayan “asistanlık sistemi” etkin biçimde uygulandı”(Uçan, 1997).

Bu süreç ile başlayan ve günümüzde de açılmaya devam müzik öğretmenliği bölümleri günümüzde de ilkökul düzeyinden başlayıp lise düzeyine kadar okullarda eğitim vermek üzere müzik öğretmeni yetiştirmeye devam etmektedirler. Günümüzde faaliyet gösteren 26 tane Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği bölümüne ilave olarak, günümüzde verilen formasyon eğitimi ile birlikte konservatuvar ve güzel sanatlar fakülteleri de bu sürece dahil olmuşlardır. 19 Güzel Sanatlar Fakültesi ve 43 Konservatuvar 'da formasyon eğitimi alan öğrencilerde Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavına sınavlarına girerek, eğitim bilimleri alanında yeterli puanı aldıklarında müzik öğretmeni ile atanabilmektedirler. Bu öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda genel müzik eğitimi için derslere girerken, yine her üç fakülteden mezun olan öğrenciler, lisansüstü eğitimlerini tamamlayarak akademisyen olarak sürece katkıda bulunuyorlar.

“Hayat mûsikîdir. Mûsikî ile alakası olmayan mahlûkat insan değildir. Mûsikîsiz hayat zaten mevcut değildir.” Mustafa Kemal Atatürk (Saygun, 1987).

## **Müzik Eğitim Türleri**

Her alanda olduğu gibi müzik alanında da farklı eğitim süreçleri mevcuttur. Müzik eğitiminde de bu süreç üç farklı şekilde görülmektedir ve bir tanesi zorunlu diğer ikisi ise kişisel tercihlere göre alınmış olan eğitimlerdir. Müzik eğitimini, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müzikal davranışlar kazandırma ve onun müzikal davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlamaktadır (Say, 2012). Bu süreçler öğrencinin kendi isteği ile almış olduğu ya da almak zorunda olduğu eğitimlerdir. Öğrencinin kendi isteği ile almış olduğu müzik eğitim türleri amatör/özengen müzik eğitimi ve profesyonel müzik eğitimidir.

Amatör müzik eğitimi, kendisini bir müzik alanında geliştirmek isteyen bireylerin gönüllü olarak almış olduğu müzik eğitimi olarak tanımlanabilir. Amatör



olarak müzik eğitimi alan bireyler, bu yolla seçmiş olduğu alanda kendisini geliştirerek müzikal bir doyum sağlamaktadır. Birey bu eğitimi gönüllü olarak alır ve kendi istediği alanda ilerler. Birçok gelişmiş toplumlarda amatör müzik eğitimi almış ve bu alanda uğraşan insanlar toplumların müzikal gövdesi olarak görülmektedirler (Say, 2012).

Genel müzik eğitimi okul öncesi, İlköğretim, orta öğretim ve lisansüstü eğitim süreçlerinde verilmektedir. Günümüz genel müzik eğitiminde, daha çok müziği bilgili, bilinçli görgülü ve duyarlı bir anlayış ve yaklaşımla, haz duyup zevk alarak kullanan ya da tüketen kitleler yetiştirmeye dönük bir strateji uygulanmaktadır (Tanrıöver A, Tanrıöver G. 2015).

Profesyonel müzik eğitimi alan bireyler ise bu eğitimi bir meslek sahibi olmak için seçmişlerdir. Bu bireyler diğer müzik eğitim türlerini alan bireylere göre daha yetenekli kişilerdir. Bu öğrenciler küçük yaşlarda özellikle Rusya, Almanya ve Çin gibi ilkelere 5, 6 yaşlarında bu eğitim vermeye başlanmaktadır. Ülkemizde de profesyonel müzik eğitimi genellikle konservatuvarların ilköğretim bölümlerinde küçük yaşlarda başlatılmakta ve bu eğitim; ilk, orta, lise ve lisans eğitimi olarak devam etmektedir. Bu eğitimi alan bireyler yeteneklerine göre yorumcu, besteci, eğitimci, araştırmacı ve müzik teknolojü olabilmektedirler.

Ülkemizde zorunlu olarak verilen ve Millî Eğitim kapsamında verilen bu derslerde öğrencilere müzik kültürü kazandırmak ve müzikal tercihlerinin oluşmasında yol gösterecek bir eğitimidir. Bu nedenle bu eğitimin ciddiye alınarak özenle verilmesi gerekmektedir.

### **Genel Müzik Eğitimi**

Yaşamımızın her alanında olan müzik, gerek isteyerek dinlediğimiz gerekse çevremizden gelen farklı türlerine maruz kaldığımız melodik bir ses yapısıdır. Beyin tarafından biz duymadığımızı zannetsek bile algılanan, sonrasında bir anda mırıldanmamıza sebep olan bir çeşit ses frekansıdır. Örneğin, markette gezerken çalan müziği çoğu zaman fark etmesek bile maket çıkışı ya da daha sonra bunu mırıldandığımızı fark ederiz. Bu da aslında müziğin her an çevremizde olduğunun bir göstergesidir. Özellikle ilköğretim eğitimi ile başlayan müzik eğitimimiz severek ya da sevmeyerek olsun, uzun yıllar boyunca devam etmektedir. İlkokulda genel müzik eğitimi ile başladığımız bu süreç, sınıf öğretmeni ya da müzik öğretmenleri vasıtası ile devam etmektedir. Bu yaşlarda çocuklar için yaşam bir oyun olduğu için, müzikte bu oyunlar için vazgeçilmez birer parçadır, müzik bu yaşlarda hem bir öğretim materyali hem de bir eğlence aracı olarak kullanılabilir (Türkmen, 2012).

### **Millî Eğitim Müzik Dersi Müfredatı ve Müfredatta Yer Alan Türk Müziği İçeriği**

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve sürekli güncellenen bir öğretim programı mevcuttur. Bu müfredat gerekli duyulduğunda yeni eklemeler ve çıkarmalarla günümüz eğitim durumları ve geri dönüşlere göre şekillendirilmektedir. Eğitimin her branşında olduğu gibi müzik dersinde de günün koşullarına göre düzenlenen bir müfredat görmekteyiz. Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze geldikçe müfredatta birçok yenilik görmekteyiz. Özellikle Türk müziği alanında eserlerin yıllar geçtikçe daha fazla eklendiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı müzik dersi amaçları incelendiğinde, öğrencinin müzik yoluyla estetik yönünü geliştirerek duygu ve düşüncelerini bu yöntem ile anlatmasına olanak sağlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin yaratıcılığını ve yeteneğini geliştirmeyi, birçok müzik türünü tanımasını,

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

sosyal olarak gelişerek sosyal çevrede daha çok yer almasını, millî birlik ve bütünlüğün pekişmesini ve Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerinin kavratılması amaçlanmaktadır.

İlkokuldan başlayıp lise sonuna kadar devam eden müzik dersi müfredatı incelendiğinde birçok şarkı, marş, türkü ve farklı formlarda eserlere yer verilmektedir. Öğretim programı genel olarak incelendiğinde ilkokul olarak tabir ettiğimiz 1, 2, 3 ve 4. Sınıf müfredatına bakıldığında genel olarak İstiklal Marşı öğretimi ve kolay çocuk şarkılarının öğretilmesi üzerinde durulurken, ilerleyen sınıflara doğru Millî ve manevi değerlerimizi ve kültürümüzü yansıtan şarkı, türkü, marş, ilahi vb. örneklerin seslendirilmesinin yapılmaya başlandığı görülmektedir. Sınıflar ilerledikçe öğrencilere enstrümanlar tanıtılıp hatta çalmaya teşvik ederek basit enstrüman çalışmaları yapılmaktadır. Özellikle ilk başlarda vurmalı enstrümanların da kullanıldığı görülmektedir. Böylelikle öğrenci sınıf atladıkça bu becerileri geliştirerek duyduğu bir ritmi ya da basit bir ezgiyi tekrar edebilecek düzeye gelecektir. 4. sınıfa gelindiğinde artık nota işaretleri öğretilmeye başlanır şarkı ve türkü çeşitliliği artar.

Ortaokul dediğimiz beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda ise ritmik çalışmalarla birlikte Türk müziğinin makamsal çalışmalarının da başladığını görmekteyiz. Özellikle rast ve hüseyini makamındaki eserlerin dinletilmesi ve bu seslerin benimsenmesi amaçlanmaktadır. Sınıf ilerledikçe öğretilen makam çeşitliliği de artmakta 6. Sınıfla birlikte nihavend ve nikriz makamları öğretilmekte ve duyular ve dinletilen eserler ile arasındaki farklılıkların bulunması gibi çalışmalar yapılmaktadır. İlerleyen sınıflarda ise hüzzam, segah ve evç gibi makamların müfredatta yer aldığını görmekteyiz. Bu sınıfla birlikte Türk halk müziği, Türk sanat müziği, dinî müzik, mehter müziği ve çok sesli Türk müziklerinden müfredatta yer alan eserler öğrencilerin ses sınırlarına ve sınıf düzeyine uygun olarak verilmelidir. Bu dönemde Atatürk'ün müzik konusundaki düşünceleri anlatılarak müzik beğenisi hakkında bilgi verilir ve Atatürk'ün sevdiği eserlere örnekler verilebilir. Kırmızı Gülün Alı Var”, “Vardar Ovası”, “Estergon Kalâ'sı” gibi Atatürk'ün sevdiği türküler gibi eserler seçilebilir. Bununla birlikte basit Türk sanat müziği eserleri de müfredatta yerini alabilir.

Lise düzeyi, yani dokuz, on, on bir ve on ikinci sınıf müzik dersi içeriği incelendiğinde, Türk müziği usulleri öğretilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte yine Türk müziği makamlarında bestelenmiş eserlerin dinletilmesinin müfredatta yer aldığını görmekteyiz. Bu dönemden itibaren müzik tarihi ile birlikte Türk müziği tarihi de öğretilmeye başlanmaktadır. 17. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar geçen süreçler hakkında sınıflar ilerledikçe detaylı bilgilendirilmeler yapılmaktadır. Çeşitli dünya müzikleri ve ülkemizdeki müzik türleri de yine lise eğitimi ile birlikte öğrenciye tanıtılmaya başlanmaktadır. Yine sınıf ilerledikçe birçok makamda ve birçok Türk müziği bestekarı tarafından bestelenmiş eserlerinde öğrencilere öğretildiği görülmektedir. Böylece öğrenciler hem dünya müzik kültürünü hem de Türk müzik kültürünü benimsemiş oluyor bununla birlikte kültürümüz olan Türk müziğini öğrenmiş oluyorlar. Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi, “Müzik derslerinde Türk müziği enstrümanlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır” biçiminde oluşturulmuştur.

### **Alt Problemler**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri nasıldır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri nasıldır?

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Yapılacak olan çalışmalar büyük ölçekli olduğundan veriye ulaşma ve veriyi objektif olarak yorumlamada sıkıntılar yaşanacaktır. Bu nedenle bir çalışma planlanırken araştırmanın evren ve örnekleminin iyi belirlenmesi gerekmektedir. Evren, bir araştırmanın yapılacağı genel alanı tanımlarken örneklem ise bu alanı daraltarak veriye daha kolay ve daha doğru şekilde ulaşmamıza yardımcı olacaktır. Bu bağlamda baktığımız zaman araştırmamızın evrenini Afyonkarahisar ilinde görev yapan müzik öğretmenleri oluştururken, örnekleminizi ise Afyonkarahisar ili merkez ilçede okullarında müzik eğitimi veren ve ulaşılabilen 39 öğretmen olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmamızda, ilkokuldan başlayıp lise son sınıfına kadar devam eden müzik derslerinde ki Türk müziği enstrümanlarının kullanılabilirliğinin ve farklı profesyonel müzik eğitimi almış (konservatuvar, eğitim fakültesi, güzel sanatlar fakültesi) öğretmenlerin bu enstrümanlara bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Önemi**

Ülkemizde örgün öğretim sürecinde verilen müzik dersi müfredatı incelendiğinde Türk müziği enstrümanların kullanılmasına olanak sağlayan şarkı, türkü, marş vb. eserlere yer verilmediği görülmektedir. Bu çalışma, Millî Eğitimde çalışan öğretmenlerin Türk müziği enstrümanlarının kullanımına yönelik algılarının artırılması ve müfredatın belirlenmesi sürecinde komisyonlarda bil algı oluşturması ve bu tür çalışmalara örnek olması bakımından önemlidir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma; gerek içerik, gerek amacı ve kullanılan yöntem bakımından durum tespitine dayalı genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2009).

### **Araştırmanın Evren ve Örneklemi**

Evren, bir araştırmacının yapacağı çalışma için seçmiş olduğu çalışma alanının tamamını kapsamaktadır. Bu alanı araştırmak konu bakımından kapsamlı, maliyetli ve aşırı zaman kaybı yaratacaktır. Bu nedenle araştırmacı alanı daraltmak için araştırmanın örneklemini çıkarılmalıdır.

Bu tanım doğrultusunda araştırmamızın evreni, Afyonkarahisar’da görev yapmakta olan müzik öğretmenleri olarak tanımlanırken, araştırmamızın örneklemini ise Afyonkarahisar merkez ilçede görev yapan ve ulaşılabilen 39 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı veri toplama aracı olan anket formu hazırlanmış ve araştırmaya veri sağlamak amacıyla ulaşılabilen müzik öğretmenlerine uygulanmıştır. Anket çalışmalarında, çalışma uygulanacak bireylere sorulacak sorular hazırlandıktan sonra, çalışmayı yapacak kişi hazırlanmış olduğu soruları katılımcıya yöneltir ve katılımcıdan sadece bu sorulara yanıt vermesini bekler (Ekiz, s.2003).

## Veri Analiz Yöntemleri

Çalışmada anket verilerinin analizi için SPSS programında frekans ve crosstab analizleri yapılarak sayısal veriler elde edilerek yorumlanmıştır. Yapılan güvenilirlik testinde sosyal bilimlerde geçerli olan Cronbach's Alpha: .689 olarak hesaplanmıştır. Yapılan geçerlilik testinde Kaiser-Meyer .573 olarak hesaplanmıştır.

## Etik

Bu çalışmanın verileri 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

## BULGULAR

Çalışmada veri elde etmek amacıyla görüşme soruları ve anket formu uygulanmıştır. Bu uygulanan formlar sonucunda ulaşılan verilen şu şekilde yorumlanmıştır:

### Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 1.  
*Yaş Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
20-30	13	33.3	33.3	33.3
31-40	19	48.7	48.7	82.1
41-50	7	17.9	17.9	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Çalışmaya katılan bireylerin % 33,3'ünün 23-30 yaş aralığında olduğu, %48,7'sinin 31-40 yaş aralığında olduğu ve %7'lik kesimin ise 40-50 yaş aralığında olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu verilere göre Afyonkarahisar merkezde görev yapan müzik öğretmenlerinin büyük bir kısmının çalışmaya katıldığı ve görev yapan öğretmenlerin büyük kısmının 40 yaş altı genç öğretmenler olduğu görülmüştür.

Tablo 2.  
*Cinsiyet Dağılımı*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kadın	24	61.5	61.5	61.5
Erkek	15	38.5	38.5	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların %61,5'ini kadın katılımcılar oluştururken, %38,5'inin ise erkek katılımcıların oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgu sonucunda çalışmayı kabul eden ve Afyonkarahisar'da görev yapan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 3.

*Katılımcıların Mezuniyet % Oranları Tablosu*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Konservatuvar	14	35.9	35.9	35.9
Eğitim Fakültesi	21	53.8	53.8	89.7
Güzel Sanatlar Fakültesi	4	10.3	10.3	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

### **Araştırmaya katılan öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri nasıldır? Alt problemlerine ait anket sorularına verdikleri cevaplara dair bulgular**

“Türk müziği enstrümanları öğrencilerin ses aralıklarına daha uygundur?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 4.

*Türk Müziği Enstrümanlarının Öğrencilerin Ses Aralıklarına Uygunluk Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	1	2.6	2.6	2.6
Katılıyorum	12	30.8	30.8	33.3
Kararsızım	11	28.2	28.2	61.5
Katılmıyorum	13	33.3	33.3	94.9
Kesinlikle Katılmıyorum	2	5.1	5.1	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde çalışmaya katılan eğitimcilerin yaklaşık %33'lük kısmı Türk müziği enstrümanlarının öğrencinin ses aralığına uygun olduğunu belirtirken bu bireylerin 8 tanesinin kadın, 5 tanesinin erkek eğitimci olduğu görülürken, yaklaşık %38'lik bir kesim ise bunun uygun olmadığını belirtmiştir ve bu eğitimcilerin 9 tanesinin kadın, 6 tanesinin erkek eğitimci olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan bireylerin yaklaşık üçte biri ise hem Türk müziği hem de batı müziği enstrümanlarının öğrencilerin ses aralıklarına uygun olduğunu ve bu enstrümanların derslerde kullanılabileceğini savundukları ve bu eğitimcilerden 7 tanesinin kadın 4 tanesinin erkek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde çalışmaya katılan ve bu enstrümanların öğrencilerin ses aralığına uygun olduğunu düşünen kadın eğitimcilerden 5 tanesinin konservatuvar, 3 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu sonucuna ulaşılırken erkeklerin ise 2 tanesinin konservatuvar, 2 tanesini ise eğitim fakültesi mezunu olduğu, 1 katılımcının ise güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerden ise 1 tanesinin konservatuvar mezunu olduğu, 8 katılımcının eğitim fakültesi mezunu olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Erkek eğitimcilerden ise konservatuvar mezunu 2, eğitim fakültesi mezunu 2 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 1 eğitimcinin bu görüşü savunduğu görülmüştür. Bu görüşü

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

savunmayan erkek eğitimcilerden ise 2 tanesinin konservatuvar mezunu, 4 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

“Öğrenciler Türk müziği enstrümanları ile öğretilen şarkıları daha kolay öğreniyorlar” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 5.

*Türk Müziği Enstrümanları İle Şarkıların Daha Kolay Öğretilmesi Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	5	12.8	12.8	12.8
Katılıyorum	8	20.5	20.5	33.3
Kararsızım	14	35.9	35.9	69.2
Katılmıyorum	10	25.6	25.6	94.9
Kesinlikle Katılmıyorum	2	5.1	5.1	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların yaklaşık %33’ü bu duruma katıldıkları ve bu eğitimcilerden 9 tanesinin kadın, 4 tanesinin erkek olduğu görülmüştür. Bu duruma katılmayan eğitimcilerin oranının ise yaklaşık %30 olduğu ve bu eğitimcilerden 9 tanesinin kadın, 3 tanesinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaklaşık üçte birlik bölümü ise her iki enstrüman türünde verilen eğitimde öğrencilerin başarılı olduklarını belirtmişler ve bu eğitimcilerde 6 tanesinin kadın 8 tanesinin erkek olduğu görülmüştür.

Elde edilen veriler incelendiğinde çalışmaya katılan ve konservatuvar mezunu olan kadın eğitimcilerin sayısının 5, eğitim fakültesi mezunlarının 4 kişi olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerden ise konservatuvar mezunu 2, eğitim fakültesi mezunu 6 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 1 eğitimci olduğu görülmüştür. Erkek eğitimciler incelendiğinde ise, şarkıları daha kolay öğrendiklerini savunan bireylerden konservatuvar mezunu olan erkek eğitimcilerin sayısının 1, eğitim fakültesi mezunlarının 1 kişi olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunmayan erkek eğitimcilerden ise konservatuvar mezunu 1, eğitim fakültesi mezunu 2 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 1 eğitimci olduğu görülmüştür. Her iki enstrüman türünde de verilen eğitimlerin öğrenciler için olumlu sonuçlar doğurduğu şarkıları öğrenmede kolaylık sağladığını savunan bireylerden konservatuvar mezunu kadın eğitimcilerin 1, erkek eğitimcilerin 4, eğitim fakültesi mezunu kadın eğitimcilerin 5, erkek eğitimcilerin 1 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu kadın eğitimci olmadığı erkek eğitimcinin ise 3 kişi olduğu görülmüştür.

“Türk müziği enstrümanları ile yapılan dersler daha keyifli geçiyor” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 6.

*Türk Müziği Enstrümanları İle Yapılan Derslerin Daha İşlevsel Olma Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	6	15.4	15.4	15.4
Katılıyorum	13	33.3	33.3	48.7
Kararsızım	9	23.1	23.1	71.8
Katılmıyorum	11	28.2	28.2	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, eğitimcilerin yaklaşık yarısına yakını Türk müziği enstrümanları ile yapılan derslerin daha keyifli geçtiğini belirtirken %28’lik kısmı bu görüşe katılmamıştır. Bu görüşü destekleyen eğitimciler incelendiğinde görüşü destekleyen kadın eğitimci sayısının 10 olduğu görülürken erkek eğitimcilerde bu sayı 9 olarak tespit edilmiştir. Türk müziği enstrümanları ile yapılan derslerin keyifli geçtiğini düşünmeyen eğitimcilerin ise 9 tanesi kadın eğitimciyken 2 tanesinin erkek eğitimci olduğu görülmüştür.

Elde edilen veriler incelendiğinde çalışmaya katılan ve Türk müziği enstrümanları ile yapılan dersler daha keyifli geçiyor şeklinde görüş belirten kadın eğitimcilerin 4 tanesinin, erkek eğitimcilerin ise 3 tanesinin konservatuvar mezunu olduğu, çalışmaya katılan kadın eğitimcilerden eğitim fakültesi mezunu olanların 6, erkek eğitimcilerin ise 5 kişi olduğu görülmektedir. Güzel sanatlar fakültesi 1 kadın eğitimcinin olumlu görüş belirttiği gözlemlenmektedir. Bu düşünceye katılmayan 3 kadın ve 1 erkek eğitimcinin konservatuvar mezunu oldukları, 5 kadın ve 1 erkek eğitimcinin eğitim fakültesi mezunu oldukları ve 1 kadın eğitimcinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu verilerine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan konservatuvar mezunu 1 kadın ve 3 erkek eğitimci, eğitim fakültesi mezunu 4 kadın eğitimci ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 2 erkek eğitimcinin Türk ve batı müziği enstrümanları ile yapılan derslerin her iki şekilde de keyifli geçtiğini belirtmişlerdir.

“Öğrenciler batı enstrümanları ile yapılan dersleri çok sevmiyorlar.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 7.

*Batı Müziği Enstrümanları İle Yapılan Derslerin Düşük İşlevsellik Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	1	2.6	2.6	2.6
Katılıyorum	5	12.8	12.8	15.4
Kararsızım	5	12.8	12.8	28.2
Katılmıyorum	21	53.8	53.8	82.1
Kesinlikle Katılmıyorum	7	17.9	17.9	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, bu görüşü savunan eğitimci sayısı katılımcıların yaklaşık %15’ini oluştururken katılmayanlar ise yaklaşık %71’lik bir oranda görülmektedir. Çalışmaya katılan kadın eğitimcilerden 4 tanesi batı müziği enstrümanları ile yapılan dersleri öğrencilerin sevmediği görüşüne katılırken bu sayı erkek eğitimcilerde 2 olarak görülmektedir. Öğrencilerin batı müziği enstrümanları ile yapılan dersleri sevmedikleri görüşüne katılmayan bayan öğretmen sayısı ise 18 olarak belirlenirken erkeklerde bu sayı 10 olarak görülmüştür ve eğitimciler, öğrencilerin batı enstrümanları ile yapılan derslerde keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Elde edilen veriler incelendiğinde, bu görüşe katılan kadın eğitimcilerin 2 tanesinin konservatuvar mezunu, 2 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu görüşe katılmayan eğitimciler incelendiğinde ise konservatuvar mezunu kadın eğitimci sayısının 6, eğitim fakültesi mezunu kadın eğitimci sayısının 11 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu kadın eğitimci sayısının 1 olduğu belirlenmiştir. Erkek eğitimciler incelendiğinde, konservatuvar mezunu 2 ve eğitim fakültesi mezunu 2 eğitimcinin bu görüşe katıldığı belirlenirken, bu görüşü savunmayan eğitimcilerden 3

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

tanisinin konservatuvar, 11 tanesinin eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesinden mezun oldukları verilerine ulaşılmıştır. Bu soruda hem batı enstrümanları hem de Türk müziği enstrümanları kullanılarak derslerin yapılabileceğini savunan konservatuvar mezunu erkek eğitimci sayısının 1, eğitim fakültesi mezunu erkek eğitimci sayısının 2, kadın eğitimci sayısının 2 kişi olduğu görülmüştür.

“İlköğretim müzik eğitiminde Türk müziği enstrümanları kullanılmalı.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 8.

*İlköğretim Müzik Derslerinde Türk Müziği Enstrümanlarının Kullanım Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	4	10.3	10.3	10.3
Katılıyorum	12	30.8	30.8	41.0
Kararsızım	12	30.8	30.8	71.8
Katılmıyorum	11	28.2	28.2	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen veriler incelendiğinde, eğitimcilerin yaklaşık %41’i bu görüşü savunuyorken %29’a yakın bir kısım ise bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan kadın ve erkek eğitimci sayılarının 8 olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimci sayısının ise 8, erkek eğitimci sayısının 3 olduğu verilerine ulaşılmıştır. Eğitimcilerin yaklaşık olarak üçte biri ise her iki müzik türünde de kullanılan enstrümanların eğitimde faydalı olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Çalışmaya katılan eğitimcilerden bu görüşü kabul eden kadın eğitimcilerin 3 konservatuvar mezunu, 5 eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerden ise 4 konservatuvar, 3 eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu oldukları görülmüştür. Bu veriler sonucunda eğitim fakültesi mezunu kadın eğitimcilerin Türk müziği enstrümanı kullanımını daha desteklediği görülmektedir. Erkek eğitimcilerden ise bu görüşü destekleyen konservatuvar mezunu sayısı 2, eğitim fakültesi mezunu 4 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 2 eğitimci olduğu görülmektedir. Türk müziği enstrümanları kullanılmalıdır görüşünü savunmayan erkek eğitimcilerden ise 1 konservatuvar, 1 eğitim fakültesi ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülmüştür.

“Batı enstrümanları ile yapılan derslerde öğrenciler daha kolay öğreniyorlar.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 9.

*Batı Müziği Enstrümanları İle Yapılan Derslerin Daha İşlevsel Olma Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	2	5.1	5.1	5.1
Katılıyorum	15	38.5	38.5	43.6
Kararsızım	14	35.9	35.9	79.5
Katılmıyorum	7	17.9	17.9	97.4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2.6	2.6	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Bu görüşü savunan eğitimcilerin yaklaşık %44 olduğu, savunmayan eğitimcilerin ise yaklaşık %20 olduğu görülmüştür. %36’lık bir kesim ise bu



enstrümanlar ile yapılan derslerin öğrenciye göre başarı ve başarısızlık durumlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu veride kadın eğitimcileri 12'si erkek eğitimcilerin ise 4 tanesi bu görüşü savunurken, 6 kadın eğitimci ve 2 erkek eğitimci bu görüşü savunmadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada bu görüşü savunan kadın eğitimcilerden konservatuvar mezunu 5, eğitim fakültesi mezunu, erkek katılımcılardan ise konservatuvar mezunu 2, eğitim fakültesi mezunu 1 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 1 eğitimci olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunmaya eğitimcilerden konservatuvar mezunu olan kadın eğitimci sayısı 1, erkek eğitimci sayısı 1, eğitim fakültesi mezunu kadın eğitimci sayısı 5, erkek eğitimci sayısı 1 olduğu verilerine ulaşılmıştır. Her iki alanda da eğitimin öğrenciler için faydalı olacağını düşünen eğitimciler incelendiğinde konservatuvar mezunu kadın eğitimcilerin 2, erkek eğitimcilerin 3, eğitim fakültesi mezunu kadın eğitimcilerin 2, erkek eğitimcilerin 4 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu kadın eğitimcilerin 1, erkek eğitimcilerin 2 olduğu verilerine ulaşılmıştır.

“Müfredatta yer alan şarkılar Türk müziği enstrümanları ile çalınmaya uygundur.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 10.

*Müfredatta Yer Alan Şarkıların Türk Müziği Enstrümanları İle Çalınmasının Daha Uygun Olma Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	5	12.8	12.8	12.8
Katılıyorum	16	41.0	41.0	53.8
Kararsızım	6	15.4	15.4	69.2
Katılmıyorum	12	30.8	30.8	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Bu soru ile elde edilen veriler incelendiğinde, sorulan soruya katılan eğitimciler yaklaşık %54'lük iken, bu görüşe katılmayanlar ise %30'luk kesimi oluşturmaktadır. Yaklaşık %15'lik kesim ise bu müfredatta yer alan şarkıların bazılarının Türk müziği enstrümanları, bazılarının ise batı müziği enstrümanları ile çalınabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmada bu soruya olumlu cevap veren kadın bireylerin sayısı 12 iken olumsuz verenlerin sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Bu sayı erkek eğitimcilerde olumlu görüş veren 9, olumsuz görüş belirten 4 olarak tespit edilmiştir.

Soruya olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 4 konservatuvar, 7 eğitim fakültesi ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu soruya olumsuz cevap veren kadın eğitimcilerden ise 3 konservatuvar, 5 eğitim fakültesi mezunu olduğu verilerine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan erkek eğitimcilerden ise bu soruya olumlu cevap verenlerden 4 tanesinin konservatuvar mezunu olduğu, 2 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu ve 3 tanesinin de güzel sanatlar fakültelerinden mezun oldukları görülmüştür. Olumsuz cevap veren eğitimcilerin ise 1 tanesinin konservatuvar, 3 tanesinin ise eğitim fakültesi mezunu olduğu verilerine ulaşılmıştır. Müfredatta ki şarkıların içerisinde Türk müziği enstrümanları ile çalınabilen ve çalınamayan eserler olduğunu söyleyen eğitimcilerden konservatuvar mezunu 1 kadın ve 1 erkek eğitimci olduğu, eğitim fakültesi mezunu 3 kadın ve 1 erkek eğitimci olduğu tespit edilmiştir.

“Millî Eğitim Bakanlığı komisyonunda Türk müziği enstrümanları ile çalınabilecek eserler seçilerek müfredatta eklenmelidir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

Tablo 11.

*Müfredat Güncelleme Çalışmalarında Türk Müziği Enstrümanları İle Çalınabilecek Eserler Sayılarının Arttırılması Talebine İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	5	12.8	12.8	12.8
Katılıyorum	21	53.8	53.8	66.7
Kararsızım	5	12.8	12.8	79.5
Katılmıyorum	8	20.5	20.5	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Eser sayısının artırılmasına olumlu bakan katılımcıların oranı %66 iken, olumsuz bakan katılımcı oranının %20’lerde olduğu görülmektedir. Olumlu cevap veren katılımcılardan 12 tanesinin kadın eğitimci olduğu, 14 tanesinin ise erkek eğitimci olduğu verilerine ulaşılmıştır. Bu görüşü savunmayan eğitimci sayısı ise, kadın eğitimcilerde 8 olarak tespit edilmiştir. Erkek eğitimciler genelde bu görüşü sunmuşlardır. Olumsuz düşünen bir erkek eğitimciye rastlanmamıştır.

Bu soruya olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 5 tanesinin konservatuvar, 6 tanesinin eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülürken bu sayı erkek eğitimcilerde, konservatuvar mezunu 6, eğitim fakültesi mezunu 5 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 3 olarak tespit edilmiştir. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerden 2 tanesinin konservatuvar mezunu, 6 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken erkek eğitimcilerin bu konu hakkında olumsuz bir cevaplarına rastlanmamıştır. Bu görüşte kararsız kalan ve şuan ki müfredatın yeterli olduğunu düşünen eğitimcilerden konservatuvar mezun 1 kadın eğitimci olduğu ve eğitim fakültesi mezunu 3 kadın ve 1 erkek eğitimci olduğu görülmektedir.

“*Derslerde eğitimcilere batı (piyano, gitar, flüt vb.) çalma zorunluluğu olmalıdır.*” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 12.

*Derslerde Öğretmenin Piyano, Gitar, Flüt vb. Enstrüman Çalma Zorunluluğuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	9	23.1	23.1	23.1
Katılıyorum	13	33.3	33.3	56.4
Kararsızım	9	23.1	23.1	79.5
Katılmıyorum	7	17.9	17.9	97.4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2.6	2.6	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Bu görüşe katılan eğitimcilerin oranı yaklaşık %56 olarak görülürken bu görüşü savunmayan eğitimcilerin oranının ise yaklaşık %20 olduğu görülmüştür. %23’lük bir kesim ise her türde de enstrüman çalınmasının derslerde faydalı olacağı görüşünü savunduğu ortaya çıkmaktadır. Olumsuz düşünen eğitimciler incelendiğinde bu eğitimcilerin 18 tanesinin kadın, 4 tanesinin erkek olduğu görülürken, bu görüşü savunmayanlarda ise 1 eğitimcinin kadın, 7 eğitimcinin ise erkek olduğu tespit edilmiştir.

Bu soruya olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 7 tanesinin konservatuvar mezunu, 11 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken erkek eğitimcilerin ise 3 tanesinin konservatuvar ve 1 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Soruya olumsuz cevap veren katılımcılarda ise, kadın katılımcıların 1 tanesinin eğitim

fakültesi mezunu olduğu, erkeklerde ise 2 eğitimcinin konservatuvar mezunu, 3 kişinin eğitim fakültesi mezunu olduğu ve 2 katılımcının güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu verilerine ulaşılmıştır. Derslerde her türlü enstrüman kullanılmasının uygun olacağı görüşüne katılan kadın eğitimcilerden 1 tanesinin konservatuvar, 3 tanesinin eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Erke eğitimcilerin ise 1 tanesinin konservatuvar, 2 tanesinin eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu oldukları tespit edilmiştir.

“Öğrenciler derslerde Türk müziği enstrümanları çalmalıdır.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 13.

*Öğrencilerin Derslerde Türk Müziği Enstrümanları Çalmasına İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	2	5.1	5.1	5.1
Katılıyorum	10	25.6	25.6	30.8
Kararsızım	9	23.1	23.1	53.8
Katılmıyorum	18	46.2	46.2	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Bu görüşe katılan eğitimcilerin %30 olduğu görülürken bu görüşü savunmayan eğitimcilerin ise %46 olduğu görülmektedir. Eğitimcilerin %23'lük bir kısmı ise her türden enstrüman çalınabileceğini bildirmişlerdir. olumlu cevap veren katılımcıların 5 tanesinin kadın eğitimci olduğu görülürken, bu sayı erkek eğitimcilerde 7 olarak tespit edilmiştir. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerin sayısının 13, erkek eğitimci sayısının ise 5 kişi olduğu görülmüştür.

Bu görüşe olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 2 konservatuvar, 3 eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken, erkek eğitimcilerin ise 3 tanesinin konservatuvar, 3 tanesinin eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu oldukları görülmüştür. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerden ise 5 konservatuvar, 7 eğitim fakültesi ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşü savunmayan erkek eğitimcilerden ise 2 konservatuvar, 2 eğitim fakültesi mezunu olduğu ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu oldukları tespit edilmiştir.

“Derslerde kullanılacak enstrümanlar, görev yapılan illere (bölgelere) göre ayarlanmalıdır.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 14.

*Derslerde Kullanılacak Enstrüman Seçiminin, Görev Yapılan İllere (Bölgelere) Göre Tercih Edilme Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	3	7.7	7.7	7.7
Katılıyorum	16	41.0	41.0	48.7
Kararsızım	8	20.5	20.5	69.2
Katılmıyorum	11	28.2	28.2	97.4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2.6	2.6	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Bu soruya olumlu cevap veren eğitimcilerin %48, bu soruya katılmayan eğitimcilerin ise yaklaşık %30 olduğu görülmektedir. Olumlu cevap veren eğitimcilerden 12'sinin kadın 7'sinin erkek eğitimci olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunmayan eğitimcilerin ise 7'si kadın ve 5'i erkek eğitimci olarak tespit edilmiştir.

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

Kullanılacak enstrümanların bölgesel seçilmesine olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 3 konservatuvar, 8 eğitim fakültesi ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülürken erkeklerin 3 konservatuvar, 4 eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerin 2 konservatuvar, 5 eğitim fakültesi mezunu olduğu, erkeklerin ise 1 konservatuvar, 2 eğitim fakültesi ve 2 güzel sanatlar fakültesi mezunu oldukları tespit edilmiştir. Eğitimcilere yöneltilen bu soruda, hem bireysel hem de bölgesel enstrümanların kullanılabilceğini savunan eğitimcilerinde olduğu görülmektedir.

“Müzik eğitim fakültelerinde Türk müziği enstrümanlarının eğitimi yetersizdir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 15.

*“Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Verilen Türk Müziği Enstrümanlarının Eğitiminin Yetersizlik Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	9	23.1	23.1	23.1
Katılıyorum	12	30.8	30.8	53.8
Kararsızım	8	20.5	20.5	74.4
Katılmıyorum	7	17.9	17.9	92.3
Kesinlikle Katılmıyorum	3	7.7	7.7	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Müzik eğitim fakültelerinde verilen Türk müziği enstrüman eğitiminin yetersiz olduğunu belirten eğitimcilerin yaklaşık %54 olduğu, bu görüşe katılmayan eğitimcilerin ise yaklaşık %26 olduğu görülmektedir. %20’lik bir eğitimci gurubu ise kısmen yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan eğitimcilerden 12’sinin kadın eğitimci, 9’unun erkek eğitimci olduğu, görüşe karşı çıkan eğitimcilerden 7’sinin kadın ve 3’ünün erkek olduğu tespit edilmiştir. Verilen eğitimin kısmen yeterli olduğunu düşünen 5 kadın ve 3 erkek eğitimcide tespit edilmiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde, bu görüşe katılan konservatuvar mezunu kadın eğitimci sayısı 2 iken erkek eğitimci sayısının 3 olduğu, eğitim fakültesi mezunu kadın eğitimci sayısı 10 olarak görülürken erkek eğitimci sayısının 5 kişi olduğu ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 3 erkek eğitimci olduğu tespit edilmiştir. Eğitimin yeterli olduğunu düşünen kadın eğitimcilerden 4 konservatuvar mezunu olduğu, 2 eğitim fakültesi mezunu olduğu ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Erkek eğitimciler incelendiğinde ise konservatuvar mezunu 2, eğitim fakültesi mezunu 1 kişi olduğu görülmüştür.

“Türk müziği eğitimi veren konservatuvarlardan mezun kişilerin öğretmenlik yapması doğru değildir.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 16.

*Türk Müziği Eğitimi Veren Konservatuvarlar Mezunlarının Öğretmenlik Yapmasının Geçerlik Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	2	5.1	5.1	5.1
Katılıyorum	2	5.1	5.1	10.3
Kararsızım	5	12.8	12.8	23.1
Katılmıyorum	16	41.0	41.0	64.1
Kesinlikle Katılmıyorum	14	35.9	35.9	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen veriler incelendiğinde bu soruya olumlu görüş bildiren eğitimcilerin oranı %10 olarak görülürken bu görüşü savunmayan eğitimcilerin oranı ise yaklaşık %77 olarak tespit edilmiştir. Olumlu cevap veren katılımcılardan 19'unun kadın eğitimci olduğu görülürken bu sayı erkek eğitimcilerde 11 olarak tespit edilmiştir.

Bu görüşe katılan ve konservatuvar mezunu olan kadın eğitimci sayısı 1, eğitim fakültesi mezunu 2 kişi olarak belirlenirken bu sayı erkek eğitimcilerde, konservatuvar mezunu 1 kişi olarak tespit edilmiştir. Bu görüşe katılmayan kadın eğitimcilerden ise konservatuvar mezunu 6, eğitim fakültesi mezunu 12 ve güzel sanatlar mezunu 1 kişi belirlenirken, erkek eğitimcilerden ise 3 tanesinin konservatuvar mezunu olduğu, 5 tanesinin eğitim fakültesi mezunu olduğu ve 3 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu tespitleri yapılmıştır.

“Kültürümüzün korunması açısından Türk müziği enstrümanları derslerde kullanılmalıdır.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 17.

*Kültürel Açıdan Müzik Derslerinde Türk Müziği Enstrümanlarının Kullanılması Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	13	33.3	33.3	33.3
Katılıyorum	18	46.2	46.2	79.5
Kararsızım	2	5.1	5.1	84.6
Katılmıyorum	6	15.4	15.4	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen veriler incelendiğinde, soruya olumlu cevap bireylerin oranı yaklaşık %80 olarak belirlenirken bu görüşe katılmayan eğitimcilerin oranı ise %15,4 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada, bu görüşe katılan eğitimcilerden 18 tanesi kadın eğitimciyken 13 tanesi erkek eğitimci olarak belirlenmiştir. Bu görüşü savunmayan eğitimcileri ise kadın eğitimciler oluşturmaktadır ve 6 kişi olarak tespit edilmiştir.

Çalışmada, bu görüşe olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 7 konservatuvar, 10 eğitim fakültesi ve 1 tanesinin ise güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu belirlenirken erkek eğitimcilerden 6 konservatuvar, 5 eğitim fakültesi ve 3 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşe katılmayan eğitimciler incelendiğinde konservatuvar mezunu 1 kadın eğitimci ve eğitim fakültesi 5 kadın eğitimci olduğu görülmüştür. Erkek eğitimciler ise bu görüşe olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Erkek eğitimcilerden bir bölümü ise bu görüşte fikir belirtmemişlerdir.

“Derelerde öğrencilere yönelik Türk müziği enstrümanlarını tanıtan küçük dinletiler yapılmasını uygundur.” sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 18.

*Derelerde Öğrencilere Yönelik Türk Müziği Enstrümanlarını Tanıtan Küçük Dinletiler Yapılmasına Dair Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	13	33.3	33.3	33.3
Katılıyorum	22	56.4	56.4	89.7
Kararsızım	1	2.6	2.6	92.3
Katılmıyorum	2	5.1	5.1	97.4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2.6	2.6	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

Elde edilen veriler incelendiğinde, bu görüşe katılan eğitimcilerin oranının yaklaşık %90 olduğu, bu görüşe katılmayanların ise yaklaşık %8 olduğu tespit edilmiştir. Bu görüşü savunan bireylerden 21 tanesi kadın eğitimci, 14'ünün erkek eğitimci olduğu görülmektedir. Bu görüşü savunmayan ise 3 kadın eğitimci olduğu 1 tanesinin ise kesinlikle Türk müziği enstrümanı kullanımı ya da dinletmenin gereksiz olduğunu savunduğu görülmektedir.

Veriler incelendiğinde, bu soruya olumlu cevap veren kadın bireylerden 8 konservatuvar, 14 tanesinin eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Erkek eğitimcilerin ise 8 konservatuvar, 5 eğitim fakültesi ve 3 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu verilerine ulaşılmıştır. Bu görüşe katılmayan kadın eğitimciler incelendiğinde, 2 konservatuvar, 1 eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken, erkek eğitimcilerin bu görüşe olumsuz baktıkları gözlenmemiştir. Genel olarak konservatuvar mezunu kadın eğitimcilerin bu görüşü savunmadıkları verilerine ulaşılmıştır.

*“Derlerde Türk müziği enstrümanı çalan öğrencilerin derslere enstrümanı ile katılmasını doğru buluyorum.”* sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 19.

*Türk Müziği Enstrümanı Çalan Öğrencilerin Derslere Enstrümanı İle Katılmasına Yönelik Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	10	25.6	25.6	25.6
Katılıyorum	19	48.7	48.7	74.4
Kararsızım	4	10.3	10.3	84.6
Katılmıyorum	5	12.8	12.8	97.4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2.6	2.6	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen veriler incelendiğinde, olumlu cevap veren eğitimcilerin oranının yaklaşık olarak %74 olduğu görülürken bu görüşü savunmayan bireylerin oranının ise yaklaşık %15 olduğu belirlenmiştir. Olumlu görüş bildiren eğitimcilerden 18'i kadın eğitimciyken bu rakam erkek eğitimcilerde 11 olarak tespit edilmiştir. Bu görüşü savunmayan eğitimcilerden ise 4'ünün kadın, 2 tanesinin ise erkek eğitimci olduğu verilerine ulaşılmıştır. Önceki sorularda olduğu gibi Türk müziğine olumsuz bakan eğitimcilerde çoğunluğu yine kadın eğitimcilerin oluşturduğu görülmüştür.

Çalışmada, soruya olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 6 tanesinin konservatuvar, 11 tanesinin eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülürken, bu rakam erkek eğitimcilerde konservatuvar mezunu 4, eğitim fakültesi mezunu 5 ve güzel sanatlar fakültesi mezunu 2 kişi olarak belirlenmiştir. Bu görüşü savunmayan kadın eğitimcilerden 1 konservatuvar, 3 eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken, erkek eğitimcilerin 1 konservatuvar ve 4 eğitim fakültesi mezunu olduğu verilerine ulaşılmıştır.

*“Millî eğitim müfredatında yer alan şarkılar Türk müziği enstrümanları ile çalınmaya uygun değildir.”* sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 20.

*Müfredatta Yer Alan Şarkıların Türk Müziği Enstrümanları İle Çalınabilirlik Durumuna İlişkin Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	10	25.6	25.6	25.6
Katılıyorum	18	46.2	46.2	71.8
Kararsızım	4	10.3	10.3	82.1
Katılmıyorum	7	17.9	17.9	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen veriler incelendiğinde, bu görüşe katılmayan eğitimciler yaklaşık %70'lik bir kesimi oluştururken bu oran katılmayanlarda yani müfredattaki şarkıların çalınabileceğinin savunan eğitimcilerde yaklaşık %18 olarak tespit edilmiştir. Bu görüşü savunan yani çalınamayacağını belirten kadın eğitimcilerin sayısı 8 olarak belirlenirken bu rakam erkeklerde 4 olarak tespit edilmiştir. Bu görüş hakkında yorum yapmayan eğitimcilerin ise yaklaşık %10 olduğu ve çoğunluğunun kadın eğitimci olduğu görülmüştür.

Çalışmada soruya olumlu cevap veren kadın eğitimcilerin 5 konservatuvar, 2 eğitim fakültesi ve 1 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülmüştür. Bu görüşe katılan erkek eğitimcilerden ise 3 konservatuvar, 1'inin eğitim fakültesi mezunu olduğu belirlenmiştir. Bu görüşe katılmayan ise 1 kadın eğitimcinin konservatuvar, 5 kadın eğitimcinin eğitim fakültesi mezunu olduğu görülürken erkek eğitimcilerden ise 3 tanesinin konservatuvar mezunu, 1 tanesinin eğitim fakültesi mezunu ve 3 tanesinin güzel sanatlar fakültesi mezunu oldukları görülmüştür. 14 eğitimci ise bu konuda görüş belirtmemişlerdir.

"Eğitim fakültelerinde zorunlu enstrüman dışında birde yardımcı Türk müziği enstrümanı öğretilmesini uygun görüyorum." sorusuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 21.

*Müzik Eğitimi Anabilim Dalında Zorunlu Enstrüman Dışında Birde Yardımcı Türk Müziği Enstrümanı Öğretilmesi Hakkında Görüşler*

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Kesinlikle Katılıyorum	17	43.6	43.6	43.6
Katılıyorum	12	30.8	30.8	74.4
Kararsızım	6	15.4	15.4	89.7
Katılmıyorum	3	7.7	7.7	97.4
Kesinlikle Katılmıyorum	1	2.6	2.6	100.0
Toplam	39	100.0	100.0	

Elde edilen veriler incelendiğinde, soruya olumlu cevap veren eğitimcilerin oranı yaklaşık %74 olarak belirlenirken bu tür bir eğitime gerek olmadığını savunan eğitimcilerin ise yaklaşık %10 olduğu görülmüştür. Bu görüşü savunan eğitimcilerden 17'sinin kadın, 12'sinin erkek eğitimci olduğu görülmektedir. Bu tür bir eğitime gerek duymayan eğitimcilerden ise 1 tanesinin kadın, 3 tanesinin erkek eğitimci olduğu tespit edilmiştir.

Bu görüşe olumlu cevap veren kadın eğitimcilerden 5 konservatuvar, 11 eğitim fakültesi ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu görülürken, erkek eğitimcilerden ise 5 konservatuvar, 5 eğitim fakültesi ve 2 güzel sanatlar fakültesi mezunu olduğu tespit edilmiştir. Bu tür bir eğitimin gerekli olmadığını düşünen kadın eğitimcilerin 1

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

eğitim fakültesi mezunu olduğu belirlenirken bu rakam erkek eğitimcilerde 1 konservatuvar, 1 eğitim fakültesi ve 1 güzel sanatlar fakültesi mezunu şeklinde tespit edilmiştir.

## **TARTIŞMA, SONUÇLAR ve ÖNERİLER**

Çalışmada, katılımcılara yönlendirilen sorular sonucunda ulaşılan veriler yorumlanmış ve aşağıda ki sonuçlara ulaşılmıştır;

Elde edilen veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan eğitimcilerin çoğunluğunu kadın eğitimcilerin oluşturduğu ve bu alanda şehirde yoğunluklu olarak kadın eğitimcilerin görev yaptıkları görülmüştür ve bu eğitimcilerin büyük bir bölümünün orta yaşlarda olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan eğitimcilerin büyük çoğunluğunu eğitim fakültesi mezunu müzik öğretmenleri oluştururken, geri kalan kısmı ise yıllardır YÖK tarafından verilen formasyon eğitimi almış konservatuvar ve güzel sanatlar fakültesi mezunu eğitimcilerin oluşturduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin Türk müziği enstrümanları ile daha iyi bir eğitim alabileceği ve ses aralıklarının buna daha yatkın olduğu görüşünü savunan eğitimcilerin genellikle kadın eğitimci ve konservatuvar mezunu oldukları katılmayan grubun ise eğitim fakültesi mezunu erkek eğitimciler olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türk müziği enstrümanları ile verilen eğitimde öğrencilerin çok başarılı olamadıklarını, şarkı ve marşlarda batı ezgisi daha fazla yer aldığı için buna kulakların yatkın olduğunu ve bu nedenle batı enstrümanları ile öğretilen şarkıların daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Her iki enstrüman türünün de kullanılması gerektiğini savunan eğitimciler ise gerek kültürel yapı gerekse modern çağın gerekliliklerine uymak için her iki alanda da eğitim yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Türk müziği enstrümanları ile yapılan dersler daha keyifli geçtiği görüşü de elde edilen verilerde yer almaktadır. Özellikle konservatuvar mezunu eğitimciler bu konuyu desteklerken, eğitim fakültesi mezunu eğitimcilerinde buna katıldığı görülmektedir. Bu eğitimcilerden bazılarının geçmişlerinde Türk müziği enstrümanları ile uğraştığı için bu görüşü destekledikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ise hem Türk hem batı müziği enstrümanları ile yapılan derslerde keyif aldıkları ve enstrüman ayırımı yapmadıkları görülmüştür. Fakat konservatuvar mezunu bazı eğitimcilerin ya da bu alanda geçmiş tecrübeleri olan eğitim fakültesi mezunu eğitimcilerin öğrencilerin sadece Türk müziği enstrümanları ile yapılan derslerde keyif aldığını belirttikleri, bunda kendilerinin bu alanda mezun olan eğitimciler oldukları görülmüştür.

Millî Eğitim’de işlenen müzik derslerini veren öğretmenler ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin yarısına yakınının derslerde batı müziği enstrümanı kullandığı ve öğrencilerin bu enstrümanlar ile yapılan derslerde daha başarılı olduğu ve daha aktif katılım sağladığını belirttikleri görülmüştür. Yine daha önce belirttiğimiz gibi derslerde işlenen müfredatta yer alan çocuk şarkıları, marşlar ve şarkıların bu ezgilerle bestelenmiş olması bu yönde cevap vermelerine neden olmaktadır. Bu da müfredatta yer alan Türk müziği ile ilgili eserlerin azlığını göstermektedir. Müfredatta daha çok Türk müziği ile ilgili marş, şarkı ve türkü eklenebilir. Özellikle müfredattaki eserlerin, enstrümanı Türk müziği enstrümanı olan eğitimciler tarafından bir şekilde icra edilmeye çalışıldığı ama müfredatın bir kısmında ise hiçbir şekilde buna uygun bir müfredat olmadığı görüşünü belirttikleri görülmektedir. Bir grup eğitimci ise her iki görüşü de desteklemekte ve müfredatta yer alan eserlerin hem Türk hem de batı enstrümanları ile icra edilebildiğini, buna bağlı olarak tek yönlü değil çok yönlü bir eğitim verdiklerini ve öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan eğitimcilerin



büyük bir bölümü ise bu müfredatın yetersiz olduğu ve daha çok Türk müziği enstrümanları ile çalınabilecek eserlerin müfredata eklenmesi gerektiğini savundukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Müzik dersine giren eğitimcilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde mezun oldukları alan fark etmeksizin, her müzik öğretmenin batı müziği enstrümanlarından en az bir tanesini çalabilmesi gerektiğini özellikle gitar ve piyano gibi enstrümanların öğrenilmesi gerektiğini savundukları görülmektedir. Eğitimcilerin çalmış oldukları enstrümanlar dışında özellikle öğrencilerinde derslerde bir enstrüman çalmalarının iyi olacağını belirtmişler ve bu enstrümanların her türden alan fark etmeksizin olabileceğini belirtmişlerdir. Fakat bir grup eğitimcinin ise özellikle öğrencilerin derslerde Türk müziği enstrümanları çalmalarının iyi olacağını savunduğu görülürken bu eğitimcilerin yine konservatuvar mezunu olanlar ve Türk müziği geçmişine sahip eğitim fakültesi mezunu eğitimciler oldukları görülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde, eğitimcilerin her türlü enstrümanı görev yaptığı bölgede çalabileceğini bununla birlikte bölgesel olarak da bazı enstrümanların öğrenilip eğitimlerde bu enstrümanların da kullanılabilmesi ve o bölgenin öğrencilerinin derslerine olumlu katkı sağlayacağı görüşlerine ulaşılmıştır. Örneğin Ege’de, Orta Anadolu ya da Doğu Anadolu illerinde bağlama çalınabileceği gibi Karadeniz’de bir kemençe ya da bağlama, çalınabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada müziği eğitim fakültelerinde verilen enstrüman derslerinde Türk müziği enstrümanlarının yetersiz olduğu görüşü hakimdir. Özellikle, konservatuvarlarda olduğu gibi Türk müziğinin klasik enstrümanlarının öğretilmesi gerektiği ya da alınan bir batı müziği eğitiminin yanında yardımcı enstrüman olarak bu tür bir eğitim verilmesinin eğitimci açısından faydalı olacağı görüşlerine ulaşılmıştır. Bir grup eğitimcinin ise yine sadece batı müziği enstrümanları ile eğitim verilmesi konusunda ısrar ettiği müfredatın buna uygun olduğunu savundukları sonuçlarına ulaşmıştır. Özellikle az bir kesimde olsa bazı eğitimcilerin, konservatuvarların Türk müziği eğitimi veren bölümlerinden mezun olan kişilerin öğretmenlik yapmasının doğru olmadığını savundukları görülmüştür. Konservatuvar mezunu olup bu görüşü savunan eğitimciler, konservatuvar mezunlarının sanatçı olarak yetiştirildikleri eğitimci olarak yetiştirilmedikleri içinde bu görevi yapmamaları gerektiğini savundukları sonucuna ulaşmıştır.

Elde edilen veriler incelendiğinde, kültürümüzün korunması ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak için Türk müziği enstrümanlarının derslerde mutlaka kullanılarak öğrencilere tanıtılması gerektiğini savunmuşlardır. Bununla birlikte eğitimciler, derslerde bu enstrümanlar ile yapılan küçük dinletilerin öğrencilerin hoşuna gideceği, öğrencinin bu enstrümanı çalmasa bile bir kültür olarak hafızasında yer edeceğini belirtmişlerdir. Yine bu enstrümanların derslerde kesinlikle yer almaması gerektiğini savunan eğitimcilerinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte derslerde öğretilen şarkıların çoğunlukla makamsal olması gerektiği ve bu şekilde Türk müziği ile ilgili daha çok eser geçilerek öğrenciye bu kültürün aktarılmasının sağlanmasının amaçlanması gerektiğini söyleyen eğitimciler olduğu gibi böyle bir zorlamanın olmasının yanlış olduğu bu kültürün okul dışında da sağlanabileceği görüşünü savundukları belirlenmiştir.

Çalışmada Türk müziği enstrümanı çalan öğrencilerin derslere bu enstrümanlar ile katılmalarının hem öğrenci hem de arkadaşları için motive edici bir durum olduğu, her türlü şarkı, marş ve türküye bu enstrümanlar ile eşlik edebileceklerini belirtilmiştir. Bir grup eğitimci ise müfredatta yer alan şarkıların çoğunun buna uygun olmadığını

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

düşündükleri için bu görüşü desteklememişlerdir. Özellikle çağdaş bir eğitim verilmesi için derslerde tüm dünyada kabul gören batı enstrümanları ile eğitim vermenin öğrencinin ufkunu artırdığı düşüncesinin savunan eğitimcilerin olduğu bununla birlikte bölgesel olarak kendi kültürümüzün devamı için kendi müziğimizin enstrümanları ile de eğitim verilmesinin şart olduğunu savunan eğitimciler olduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu alan ile ilgili olarak çalışma yapılmadığı görülmüş, yapılan benzer çalışmaların ise daha çok müzik eğitimi ve müzik eğitimcileri üzerine yapıldığı gözlenmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda, özellikle Türk müziği alanında bestecilerin derslerde fazla tanıtılmadığı üzerinde durulmaktadır (Umuzdaş & Levent, 2012). Bununla birlikte yine yapılan bir diğer çalışmada, Apaydın (2018), özellikle dini eğitim verilen okullarda (imam hatip) müfredatta daha çok dinî musiki formunda eserlerin yer alması gerektiğinden bahsetmiş ve müziğimize ait ritmik kalıpların daha çok kullanılmasını vurgulamıştır. Öğrencilerin ise bu ders için hevesli oldukları ve dersten keyif aldıklarını da belirtmiştir. Özdek (2012) ise çalışmasında derslerde bizim kültürümüz olan Türk Halk müziği eserlerinin eksik olmasından bahsederek, halk müziği eserlerinin artırılması gerekliliğini vurgulamıştır.

## ÖNERİLER

- Millî Eğitim müfredatında yer alan Türk müziği eserlerinin sayısının artırılması,
- Eğitim fakültelerinde Müzik Eğitimi anabilim Dalı öğretim programlarında Türk Müziği repertuar ve icra becerilerine yönelik güncellemeler yapılması,
- Bununla birlikte yine eğitim fakültelerinde verilen batı müziği çalgıları dışında yardımcı bir Türk müziği çalgılarının eğitiminin verilmesinin hem eğitimci hem de görev yapacağı bölgedeki öğrencilerin eğitimi açısından faydalı olabileceği,
- Bu eğitimler ile birlikte eğitim fakültelerinde, Türk müziği eğitimi alan bireylerin istihdamı açısından da büyük bir adım atılmış olacağı ve bu kurumlarda Türk müziği alanında mezun olmuş kişiler akademisyen olarak görev yapabilecekleri,
- Böylelikle her iki alanda da müzik öğretmeni adayları yetişerek ülkenin dört bir yanında öğretmenlik yapacak, hem çağdaş bir müzik eğitimi verirken hem de kültürel değerlerimizin aktarılması ve öğretilmesi yönünde özverili birer kültür elçileri olarak çalışabilecekleri,
- Millî Eğitim Bakanlığında bu konular ile ilgili bir komisyon kurularak, buna yönelik bir müfredat çalışması yapılabileceği önerilerinde bulunulabilir.
- Genel müzik eğitimi bağlamında, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde program güncelleme çalışmalarında Türk müziği unsurlarının daha yoğun olarak programa dahil edilmesi de önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Apaydın, Ö. (2018). İmam-Hatip Liselerinde okutulan dinî mûsikî dersinin nicelik ve nitelik bakımından incelenmesi. *Journal of Education in Muslim Societies and Communities*, 1, 219–256. <http://dx.doi.org/10.12738/talim.2017.2.0008>
- Çölok, A.A. (2005). Ses, nefes, konuşma ve beden ilişkisi [Yüksekisans tezi, Bilkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, R. (2008). Cumhuriyetin yapılanma sürecinde müzik eğitimi, *ÇTTAD*, 7(16), 259-272
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı Yayıncılık.
- Gürzap, C. (1999). *Konuşan insan*. Ed. E.Salmaner. Yapı Kredi Yayınları.

- İlyasoğlu, E. (1999). Yirminci yüzyılda evrensel Türk müziği”, Cumhuriyet’in sesleri, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- İslamoğlu A.H. & Alnıaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Beta Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Küçümen, F.C. (2018), 19. Yüzyıl Osmanlı sarayında batı müziği formlarında eser yazan kadın besteciler. *Uluslararası Sanat ve Estetik Dergisi*, 1(1), 44-50, <http://dx.doi.org/10.29228/usved.1.516>
- Özdek, A. (2012). Ulusal müzik eğitiminde halk müziğinin yeri: Türkiye-Azerbaycan Örneği [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Say, A. (2012). *Müzik sözlüğü*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Saygun, A.A. (1987). *Atatürk ve musiki, O’nunla birlikte, O’ndan sonra*. Seveda Cenap and Müzik Vakfı Yayınları.
- Tanrıöver, U.A. & Tanrıöver, G.B. (2015). Genel, özengen ve mesleki müzik eğitimi süreci içinde verilen keman eğitiminde karşılaşılabilecek olası güçlükler, *The Journal of Academic Social Science Studies*, III (32), Doi: 555-567, 10.9761/JASSS2679
- Tarman, S. (2013). *Doğumunun 130. yılında Atatürk ve müzik*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Türkmen, E.F. (2012). *Müzik yazıları*. Kocatepe Akademi Yayınları.
- Uçan, A. (1994). *Müzik eğitiminde kavramlar- ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayın Evi.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi, kavramlar- ilkeler-yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Umuzdaş, S. ve Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. YYÜ, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 56-73.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Müzik Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Erişim Adresi; <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=357> (Erişim T. 23.11.2020)
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Müzik Dersi Öğretim Programı. 9,10,11 ve 12. Sınıflar için*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Erişim adresi; <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=359>, (Erişim T. 24.11.2020)

## **Extended Abstract**

### **Aim**

Music that takes place in every period of our lives is shaped according to societies and regions. With this formation, our musical tastes are formed and our preferences are shaped. For example, it is very normal for a child who grew up in a family with a high socio-cultural level to listen to western music. Likewise, in Anatolian culture, there is nothing more natural than a child growing up in a village listening to folk music. Of course, in both socio-cultural situations, listening to music belonging to other cultures should not be regarded as strange. If we live in this country, this world, we have the right to listen to, make and training any kind of music. Our music culture, which started to take shape with the society we were born in, will begin to show differences over the years. As our level of consciousness increases and we get to know different genres will change in our music culture. Music that has entered our lives from the moment we are born will begin to take a different direction with education. With the education and environmental factors we received, our musical preferences are beginning to take shape. Our general music education, starting with primary school, will continue until the end of high school, after which professional music education will begin at the undergraduate level.

Music education in the Harem, Muzıka-ı Hûmâyûn and Enderun in the Ottoman period continued with the Musiki Muallim Mektebi with the declaration of the Republic. Later, when the need for music teachers increased in these schools, the Musiki Muallim Mektebi was established. With the Gazi Education Institute Music Department, which was established after the proclamation of the Republic, the need for music teachers started to be met. With many music teaching departments opened, the training of music teachers continues today. Turkish music instruments are also taught in universities, which generally teach western music. For this reason, graduate teachers generally play western music instruments in their schools. However, nowadays, with the graduates of Turkish music conservatory becoming music teachers, the rate of playing Turkish music instruments in lessons has started to increase.

In our study, it was aimed to investigate the usability of Turkish music instruments in music lessons given from primary school to the last year of high school. The aim of this study is to reveal the importance of the use of Turkish music instruments and to provide more Turkish music instrument training in education faculties. In the study, a questionnaire form was prepared to collect data and applied to thirty-nine music teachers who could be reached.

### **Method**

This study; It is a descriptive study based on the scanning model in terms of content, method and purpose and using quantitative research methods. In the study, a questionnaire was prepared to collect data and applied to music teachers who could be reached. The obtained data were analyzed and interpreted with the SPSS program. Cronbach's Alpha and Kaiser-Meyer scales had used to check the reliability and validity of the study.

## **Findings and Discussion**

As a result of the analysis of the obtained data, the following data were obtained briefly. In the study, it was a motivating situation for both own and their friends to attend the lessons of the students who play Turkish music instruments. It is stated that with these instruments, they can accompany any song, anthem and folk songs. A group of educators did not support this view because they thought that most of the songs in the curriculum were not suitable for this. Especially in order to provide a contemporary education, it has been observed that there are educators who advocate the idea that teaching with western instruments, which are accepted all over the world, increases the horizons of the student, however, it has been observed that there are educators who argue that it is necessary to provide education with the instruments of our own music for the continuation of our culture.

When the studies were examined, it was observed that there were very few studies on this field, and similar studies were mostly made on music education and music educators. In similar studies, it is emphasized that composers are not introduced much in the lessons, especially in the field of Turkish music (Umuzdaş, Levent 2012). However, in another study, Apaydın mentioned that works in the form of religious music should be more included in the curriculum especially in schools where religious education is provided (imam hatip) and emphasized the use of rhythmic patterns of our music (2018). He also stated that the students were enthusiastic about this lesson and they enjoyed it. On the other hand, Özdek emphasized the need to increase the number of folk music works by mentioning the lack of Turkish folk music works, which is our culture, in the lessons (2012).

## **Results**

It was deemed necessary to increase the number of Turkish music works in the National Education curriculum and to determine a curriculum in this direction in the education process by carrying out studies on this in education faculties. At the same time, it is thought that training an auxiliary Turkish music instrument other than the western music instruments given in the faculties of education can be beneficial for both the educator and the education of the students in the region where he / she will work. With these trainings, a great step will be taken in terms of the employment of individuals who receive Turkish music education in education faculties, and those who have graduated from the field of Turkish music in these institutions will be able to work as academicians. By establishing a commission on these issues in the Ministry of National Education, a curriculum study can be carried out and opinions can be obtained from expert academicians. In this way, music teacher candidates will be trained in both fields and will be teaching all over the country, while providing a contemporary music education and working as self-sacrificing cultural ambassadors for the transfer and teaching of our cultural values. because of the data of this study were collected before 2020, ethics committee approval was not obtained.

Because of the data of this study were collected before 2020, ethics committee approval was not obtained.

Adar, Ç. Milli eğitim müzik dersinde Türk müziği çalgıları kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi.

## YÖNERGE

**“Millî Eğitim Müzik Dersinde Türk Müziği Çalgıları Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”** konulu çalışmamızda aşağıdaki kutucuklardan cevabınıza en uygun olan kutucuğu (X) ile işaretleyebilirsiniz. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

**Yaşınız:** Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )  
**Mezun Olduğunuz Üniversite/Bölüm:**  
**Çalıştığınız kurum:** Lise ( ) Ortaokul ( ) İlkokul ( )

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Türk müziği çalgılarının öğrencilerin ses aralıklarına daha uygundur.					
2	Öğrenciler Türk müziği çalgıları ile öğretilen şarkıları daha kolay öğreniyorlar.					
3	Türk müziği çalgıları ile yapılan dersler daha keyifli geçiyor.					
4	Öğrenciler batı çalgıları ile yapılan dersleri çok sevmiyorlar.					
5	İlköğretim müzik eğitiminde Türk müziği çalgıları kullanılmalı.					
6	Batı çalgıları ile yapılan derslerde öğrenciler daha kolay öğreniyorlar.					
7	Müfredatta yer alan şarkılar Türk müziği çalgıları ile çalınmaya uygundur.					
8	Millî Eğitim Bakanlığı komisyonunda Türk müziği çalgıları ile çalınabilecek eserler seçilerek müfredata eklenmelidir.					
9	Derslerde eğitimcilere batı (piyano, gitar, flüt vb.) çalma zorunluluğu olmalıdır.					
10	Öğrenciler derslerde Türk müziği çalgıları çalmalıdır.					
11	Derslerde kullanılacak çalgılar, görev yapılan illere (bölgelere) göre ayarlanmalıdır.					
12	Müzik eğitim fakültelerinde Türk müziği çalgılarının eğitimi yetersizdir.					
13	Türk müziği eğitimi veren konservatuvarlardan mezun kişilerin öğretmenlik yapması doğru değildir.					
14	Kültürümüz korunması açısından Türk müziği çalgıları derslerde kullanılmalıdır.					
15	Derslerde öğrencilere yönelik Türk müziği çalgılarını tanıtan küçük dinletiler yapılmasını uygundur.					
16	Derslerde Türk müziği çalgıları çalan öğrencilerin derslere çalgıları ile katılmasını doğru buluyorum.					
17	Millî eğitim müfredatında yer alan şarkılar Türk müziği çalgıları ile çalınmaya uygun değildir.					
18	Eğitim fakültelerinde zorunlu çalgılar dışında birde yardımcı Türk müziği çalgısı öğretilmesini uygun görüyorum.					

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



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.883489

# 6-8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖRSEL OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK REKLAM METİN TEMELLİ ETKİNLİK TASARILARI

## ADVERTISING TEXT BASED EVENT DESIGNS TO IMPROVE THE VISUAL READING SKILLS OF 6-8TH GRADERS

**Nurullah AYDIN**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye  
e-posta: naydin.255@hotmail.com, ORCID ID:0000-0003-2522-7765

**Muhammed TUNAGÜR**

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi  
Bölümü, Muş, Türkiye  
e-posta: mutunagur@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6427-6431

Başvuru Tarihi: 19.02.2021 Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Aydın, N., & Tunagür, M. (2021). 6-8. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik reklam metin temelli etkinlik tasarıları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 452-475. Doi: 10.33418/ataunikkefd.883489

## Öz

Günümüz dünyasında teknolojinin her alanda olması, bireylerin birtakım becerileri geliştirmesini gerekli hâle getirmiştir. Türkçe eğitiminin en nihai hedeflerinden biri temel dil becerilerinin gelişimini sağlamak ve bireylere bu becerilere ilişkin yeterliklerini sağlamada zemin oluşturmaktır. Görsel uyaranların sayısız olduğu bir çağda geliştirilmesi gereken becerilerden biri de görsel okuma becerisidir. Özellikle görsellerin hayatın her alanında yer edinmesi, bireylerin görsel okuma becerilerini geliştirme ve etkili bir şekilde kullanmalarını gerekli hâle getirmiştir. Öğrencilerin okul öncesi eğitimden başlayarak eğitim yaşamları boyunca bu öğrenme alanına ilişkin beceriler kazanmaları bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu araştırmada 2005 Türkçe öğretim programında bir öğrenme alanı olarak yer alan görsel okuma becerisinin özgün etkinlik önerileri ile geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelini esas alan betimsel nitelikte bir çalışmadır. İlgili alan yazındaki dokümanlar taranmış, etkinliklerin hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar göz önünde bulundurularak bir çerçeve oluşturulmuş ve reklam metin temelli



Aydın, N., & Tunagür, M. 6-8. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik reklam metin temelli etkinlik tasarımları.

özgün görsel okuma etkinlikleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin daha açık ve anlaşılır olması için etkinlikler, haftalar şeklinde tablolaştırılmış, uygulama süresi, öğrenme alanı, geliştirilen temel beceriler, ilişkili kazanımlar, ilişkili zekâ alanları, araç gereçler, ilke ve yöntemler başlıkları kapsamında sunulmuştur. Ders işleniş süreci; dikkat çekme, keşfetme, gelişme ve değerlendirme aşamaları bağlamında detaylandırılmış ve bu aşamalar kapsamında ders süreci ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın alan yazına, araştırmacılara ve ilgili öğretmenlere görsel okuma becerileri açısından katkı sunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkinlik Önerileri, Görsel Okuma, Reklam Metni, Dil Becerileri, Türkçe Eğitimi

## Abstract

In today's world, the fact that technology is in every field has made it necessary for individuals to develop certain skills. One of the most basic aims of Turkish education is to provide the development of basic language skills and to create a basis for individuals to provide their proficiency in these skills. One of the skills that needs to be developed in an age where visual stimuli are numerous is the visual reading skill. In particular, the presence of visuals in all areas of life has made it necessary for individuals to develop their visual reading skills and use them effectively. It has become a necessity for students to acquire skills related to this learning area throughout their education life, starting from pre-school education. In this study, it was aimed to develop the visual reading skill, which is a learning area in the 2005 Turkish curriculum, with original activity suggestions. The research is a descriptive study based on the scanning model. The documents in the relevant literature were scanned, a framework was created by considering the points to be considered in the preparation of the activities and it was tried to develop original visual reading activities based on advertising text. In order to make the activities clearer and understandable, the activities were tabulated in weeks and presented under the headings of practice time, learning area, basic skills developed, related acquisitions, related intelligence areas, tools, principles and methods. Course teaching process; attention, discovery, development and evaluation stages, and within the scope of these stages, the course process has been tried to be given in detail. It is thought that the study will contribute to the literature, researchers and related teachers in terms of visual reading skills.

**Keywords:** Activity Suggestions, Visual Reading, Advertisement Text, Language Skills, Turkish education

## GİRİŞ

Yaşanılan çağda bireylerin iletişim ve bilgi edinme yolları değişmiş, teknolojinin etkisiyle yeni boyutlar kazanmıştır. Bu değişim doğrudan eğitim-öğretim süreçleri ile öğrenen ve öğretenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını da etkilemiştir. Yaşanan gelişmeler doğrultusunda okuma anlayışı da değişime uğramıştır.

Teknolojik gelişmeler, basılı olan materyallerin içeriklerini etkileyerek daha fazla görsellere yer verilmesine zemin hazırlamıştır. Bilgisayar, telefon, tablet gibi teknolojik cihazlar dokümandan okuma anlayışının yerini alarak ekrandan okumanın önünü açmıştır. Bu durum da doğal olarak görsel uyaranlarla daha sık karşılaşılmasına ve görsellerden daha çok etkilenme durumunu ortaya çıkarmıştır. Günümüzde dergi, ders kitapları, televizyon, reklam panoları gibi neredeyse materyallerin tamamında görsellere yer verilmektedir. Bu gelişmeler görsel okuma kavramının doğmasına neden olmuştur (Ateş vd., 2020). Nitekim bireylerin bu görsel uyaranlara uyum sağlayabilmesi ve bu görselleri doğru okuyarak anlamlandırabilmesi için görsel okuma becerisini geliştirmeleri ve etkili kullanmaları gerekmektedir. Çünkü görsellerden gelen iletileri yanlış kavrama ve yorumlayamama, bireylerin verilmek istenen iletilerde yanılığa düşmesine neden olabilir. Bu sebeple bireylerde görsel okuma yetisini geliştirebilmek için bu becerinin erken yaşta kazandırılmaya çalışılması önem taşımaktadır (Özsarı, 2015). 6 yaş itibarıyla çocuklar, çevresindekilerin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma, %1'ini tatma duyuları ile anlamlandırmaktadır. Görme duyusu çocuğun

konuşmaya başlamadan önce edindiği bir duyudur. Konuşmadan önce görmeye ve tanımaya başlar. Yani bireyde sözcükten önce görme duyusu etkindir (Berger, 2016).

Görsel okuma; bireyin çevresindeki görsel uyaranları analiz edebilme ve yorumlama yetileri olarak ifade edilebilir (Stokes, 2005; Heinich vd., 1999). Görsel okuma öğrencilerin zihinsel süreçlerini etkili kılma ve düzenleme imkânı sunar. Bir nevi görsel okuma, kişinin bilişsel süreçlerini yapılandıran bir işleve sahiptir (Güneş, 2013). Görsel okumasını geliştiren bireyler; bütünsel düşünme yetisini, soyut kavramları somutlaştırabilmeyi, aynı kavrama farklı açılardan bakabilmeyi ve görsel anlamayı gerçekleştirirler (Feinstein, 1993). Konunun somutlaştırılması, zihinde kalma ve canlandırılma süreçlerini kalıcı hâle getirir. Ayrıca görseller aracılığı ile yapılan canlandırmalar zihinsel gelişimi etkiler (Yıldız, 2003). Çünkü görseller, yazılı materyalleri farklı boyut ve sunuşlarla gösterir ve kalıcılığı artırır. Bozkurt & Ulucan (2014) da görsel okumanın işlevsel yönünü “anlatılmak istenilen duygu ve düşüncenin görsellerle desteklenip sunulmasının dinleyicilerde dikkati artırdığını ve verilen mesajı anlamayı kolaylaştırdığını” belirterek vurgulamaktadır.

Görsel okumaya ilk defa 2005 yılında İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. sınıflar) “Görsel Okuma ve Görsel Sunu” kapsamında yer verilmiştir. Aynı bir öğrenme alanı olarak ilk kez yer alan görsel okuma, “şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırma (MEB, 2004)” olarak tanımlanmıştır. Görsel okuma öğrenme alanı 2015 Türkçe öğretim programından kaldırılmıştır. İşeri ve Baştuğ (2016), 2015 Türkçe Öğretim Programından görsel okuma alanının kaldırılmasını olumsuz bir durum olarak belirtmektedirler. 2017 ve 2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programları’nda da aynı şekilde görsel okuma ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamıştır. Okuma kazanımları kapsamında “Görsellerle ilgili soruları cevaplar”, “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar”, “Reklâmlarda verilen mesajları sorgular.”, “Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, sorgular” şeklinde kazanımlara yer verilse de görsel okumanın ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınması günümüzde bir gereklilik olarak kendini göstermektedir. Programın görsel okuma alanı ile ilgili eksikliği dikkat çekmektedir. Nitekim 21. yüzyıl becerileri bağlamında ve içinde yaşanan bu çağda öğrenen ve öğretenlerin bilgisayar, tablet, akıllı telefon cihazları ve bu cihazların sunduğu sınırsız sayıda görsel dünyanın olanakları içerisinde öğrencilerin görsel yetilerini geliştirme, anlama ve anlatabilme ihtiyaçlarını karşılamaları bir gereklilik hâline gelmiştir.

21. yüzyılda bireyler; duygu, düşünce ve bilgi paylaşımlarını sağlamak amacıyla görsel öğeleri ve materyalleri araç olarak kullanılmaktadırlar (Batı, 2012). Öğrenme sürecinde görsel ve işitsel araçların kullanılması güdülenmeyi artırarak öğrenmeyi kolaylaştırır, sınıf dışındaki olgu ve yaşantıları sınıf içerisine taşıyarak öğrenmedeki zenginlik ve çeşitliliği artırır. Daha kolay uygulama yapma imkânı sunar (Seferoğlu, 2014). Özellikle çoklu ortam araçları, öğrencilerin ilgisine ve güdülenmesine olumlu etki olanağı sunması açısından önem taşımaktadır (Oring, 2000). Öğrencilerin birden çok duyusuna hitap eden ve duyuşsal süreçlerini etkileyen öğelerden biri de reklam metinleridir. Reklam metinleri bireyin yaşantısının ileti trafiği içerisinde önemli bir yer alır. Bu metinler bireyin yaşam tarzını ve yönelişlerini yansıtır (Harms & Kellner, 2004). Günümüzde televizyon ve bilgisayarlara ulaşabilmenin kolaylığı bu araçlarla sunulan reklamlara maruz kalmanın yoğunluğunu da artırmaktadır. Bu nedenle reklamlar çocuklar için birincil veri kaynaklarından biridir. Özellikle günümüzde çocuklara hitap eden reklamların sıklığında artış gözlemlenmektedir (Doğan, 2003). Çünkü çocukların

günümüzde en çok vakit ayırdıkları zaman diliminde teknolojik aletler büyük bir yer kaplamaktadır.

Kelimelere ihtiyaç duymadan oluşturulan görsel temelli reklam metinlerinde anlam, görsellerin içerisinde gizil olarak keşfedilmeyi beklemektedir. Bu yönüyle bireylerin bu anlam dünyasına erişmeleri beklenir (Williamson, 2001). Çünkü basılı ya da farklı formatlarda verilen reklam öğeleri bir sözcükten daha etkili ve işlevseldir (Babacan, 2012). Reklam metinlerinde yer alan dilsel ve görsel yapıların anlamlandırılmasında bu yapı örüntülerinin birbirleri ile kurdukları ilişkinin çözülmesi gerekmektedir (Küçükdoğan, 2011). Reklamın yazılı ya da görsel tüm öğeleriyle anlaşılmasına çalışılması, onun göstergelerden oluşan metin yapısından ileri gelmektedir. Okunmayı bekleyen bu yapı, aynı zamanda reklamın metinler arası boyutunu da göstermektedir. Metnin yapısı, içeriği ve geçişlerde metinler arasındaki sıklıkla gözlemlenebilir (Tuncer, 2018). Aynı zamanda toplumun kültürel kodları, tarihi ve yaşantısı reklam metinlerinde sıklıkla görülebilen bir durumdur. Özellikle kültürü yansıtan unsurlar ve toplumsal normlar reklam metinleri aracılığıyla yeni boyutlarla karşımıza çıkar (Williamson, 2001). Nitekim reklam toplumun kültür yapısını ve temelini yansıtan ve şekillendiren dokusuna biçim veren bir yapıya sahiptir (Wernick, 1996).

Görsel okuma hakkında yapılan çalışmalar, görsel okuma ile ilgili etkinlik ve kazanımların yetersiz kaldığını göstermektedir (Aydemir, 2016; Başaran, 2013; Çam Aktaş, 2010; Çarkıt, 2019; Deniz, Tarakçı & Karagöl, 2019; Göçer & Tabak, 2012; Gültaş, 2012; Keskinliç, 2014; Sarıkaya, 2017; Stokes, 2005). Araştırmaların bu sonuçları görsel okuma becerisine ilişkin etkinliklerin hazırlanmasının önemli bir nedeni olarak görülebilir. Nitekim görsel okuma alanında yapılan çalışmaların istenilen çeşitlilik, sayı ve seviyeye erişememiş olması, bu tür araştırmaların yapılmasını bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Bu kapsamda araştırmada 6-8. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin reklam metinleri aracılığıyla özgün etkinliklerle geliştirilmesi amaçlanmıştır. Belirtilen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır.

“Görsel okuma becerisini geliştirebilecek etkinliklerin bir izlençe doğrultusunda tasarlanması mümkün müdür?” sorusu araştırmanın problem sorusunu oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Görsel okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda ilgili alanyazın taranmış, görsel okuma ile ilgili araştırmalar, dokümanlar, kitaplar incelenmiştir. İncelenen literatür sonucunda görsel okuma ve reklam metinleri ile ilgili bir çerçeve tasarlanmış ve bu doğrultuda etkinlikler hazırlanmıştır.

Hazırlanma sürecinde programın amaç, ilke ve kazanımları dikkate alınarak 8 haftayı kapsayan 8 etkinlik önerisi sunulmuştur. Etkinliklerin 8 hafta olarak tasarlanmasında okuma, anlama ve görsel okuma becerilerinin sürece dayalı yapısı ve tam öğrenme, etkin öğrenme, beyin tabanlı öğrenme, çoklu zekâ, yapılandırıcılık, sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma yoluyla öğrenme gibi farklı yaklaşımların yer alması etkili olmuştur. Ayrıca etkinlik hazırlanış sürecinde, motivasyon, dersin hedeflerinden haberdar etme, anlamlı materyal, dönüt, fazla duyu organına hitap etme, tekrar, ipuçları, pekiştirme ve aşamalılık gibi öğretim ilke ve yöntemleri temel alınarak sıralanmıştır. Araştırmacılar etkinliklerin hazırlanmasında kuram, yaklaşım, bilimsel araştırma, örnek etkinlik ve literatürden yararlanmışlardır.

Dil becerilerinin birbirleri ile ilişkisinden hareketle bu etkinliklerin sadece görsel okuma becerisini geliştirmeyeceği aynı zamanda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini de geliştireceği düşünülmektedir. Nitekim her etkinlikte becerilere ilişkin geliştirilmesi hedeflenen kazanımlara da yer verilmiştir. Etkinliklerin hazırlanmasında Sever'in "bütünleştirilmiş yaklaşım" olarak ifade ettiği yaklaşım esas alınmıştır. Bu yaklaşım "Öğretimde; tam öğrenme, etkin öğrenme, beyin tabanlı öğrenme, çoklu zekâ, yapılandırmacılık; sunuş yoluyla, buluş yoluyla, araştırma yoluyla öğrenme gibi kuram ve öğretme-öğrenme yaklaşımlarının olanaklarından yararlanılarak öğrencilerin düzeyi ve onlara kazandırılacak davranışların niteliğine uygun olarak soru-yanıt, tartışma, gösteri, küme çalışması, beyin fırtınası, oyunlaştırma, gözlem, inceleme vb. yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim yaklaşımı"dır (Sever ve diğerleri, 2006).

## BULGULAR

Geliştirilen reklam temelli 8 görsel okuma etkinliği tablolaştırılarak sunulmuştur. Tablolarda verilen etkinlikler; hafta, uygulama süresi, öğrenme alanı, geliştirilen temel beceriler, ilişkili kazanımlar, ilişkili zekâ alanları, araç gereçler ve ilke ve yöntemler başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 1.

### Görsel Okuma Etkinliği 1

Hafta		1. Hafta
Uygulama Süresi		2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf		6,7 ve 8
Öğrenme Alanı		Görsel Okuma
Geliştirilen Temel Beceriler		Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma	T.8.3.25. , T.8.3.4.
	Dinleme	T.8.1.7.
	Konuşma	T.8.2.2.
	Yazma	T.8.4.13.
İlişkili Zekâ Alanları	Müziksel Zekâ, Görsel Zekâ, Sosyal Zekâ, Öze Dönük Zekâ	
Araç Gereçler	Renkli tahta kalemleri, Etkileşimli tahta, halat, bilgisayar	
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Levent Semerci (2015). Vazgeçme-Türk Hava Yolları. Uk: Lowe İstanbul.	
İlke ve Yöntemler		
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Bilişsel Yaklaşım, Yapılandırmacı Yaklaşım	
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim	
Öğretim Yöntemi	Tartışma Yöntemi, Örnek Olay Yöntemi, Problem Çözme Yöntemi	
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap Tekniği, Beyin Fırtınası Tekniği, Konuşma Halkası Tekniği	
Ön plana çıkan İlkeler	Hayatilik, Yakından Uzağa (Zaman-Mekân), Etkin Katılım, Öğrenciye Görelik	
Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler		
Dikkat Çekme Aşamaları		
1. İpucu Etkinliği		
Öğretmen elinde bir halatla sınıfa girer ve halatı masanın üzerine bırakır. Öğrencilere dönerek "Daha önce hayatınızda korktuğunuz için herhangi bir şeyden vazgeçmek zorunda kaldınız mı?" diye sorar. Öğrencilerin bir kısmı soru üzerine vazgeçmek zorunda kaldıkları şeyleri söylerler. Öğretmen öğrencileri dinledikten sonra halatı eline alır ve üçer kişilik iki grup oluşturarak öğrencileri tahtaya çıkarır. Öğretmen iki grubu halatın iki ucuna eşit bir şekilde dağıtır ve iki grup arasında bir nokta belirleyerek halatı		

kendilerine doğru çekmelerini ister. Öğretmenin komutu üzerine öğrenciler halatı kendilerine doğru çekmeye başlarlar. Oyunun sonunda takımlar birbirlerini tebrik ederek yerlerine otururlar.

#### 2. Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğretmen halat çekme oyununda kazananları tebrik eder ve öğrencilere bir hikâye anlatacağını söyleyerek söze başlar; “Biliyor musunuz çocuklar Fransa’nın şu anki Millî Eğitim Bakanı beş yaşında Fransa’ya mülteci olarak gelmiş ve çocukluğunda çobanlık yapmış Najat Vallaud Belkacem’dir.” Öğretmen Belkacem’in hikâyesini anlattıktan sonra öğrencilere hayatta hiçbir şeyin imkânsız olmadığını söyler. Öğrencilere bu konuda ne düşündüklerini sorar, doğru ya da yanlış demeden hiçbir eleştiride bulunmadan öğrencilerden gelen bütün fikirleri dinler.

---

#### Keşfetme Aşaması

##### 1. Katılım Etkinliği

Öğretmen bu aşamada öğrencilere izleteceği kısa reklam filmine olan ilgilerini artırmak için bir masal anlatarak başlar söze; “Bir padişah tüm ülkeye haber salar, saraydaki ihtişamlı kapıyı kim açarsa kızını onunla evlendireceğini söyler. Gelen bütün delikanlılar kapıyı görünce boyutundan ve heybetinden korkup kapıyı açamayacaklarını söylerler ve vazgeçerler. En son gelen delikanlı kapıyı görünce “denemekten zarar gelmez” diye düşünerek kapıyı iter. Kapıyı itelediğinde görür ki kapı zaten açılmış. Tek yapılması gereken kapıyı itmektir.” Masalı anlattıktan sonra öğretmen aslında bazı şeylerin görüldüğü gibi korkutucu ve yapılmasının imkânsız olmadığını vurgular.

##### 2. Dönüt Etkinliği

Öğretmen öğrencilere konusunun oynadıkları halat çekme oyunu ile anlattığı masal ve hikâyeye aynı konuda olan bir reklam metni izleyeceklerini söyler.

##### 3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen öğrencilere metinlerin yazılı ve sözlü olabileceği gibi görsel de olabileceğini hatırlatır. Öğretmen öğrencilere izleteceği kısa reklam filmini dikkatlice izlemelerini ve daha sonra da kendilerini kısa reklam filmindeki kahramanların yerine koymalarını ve onların yaşadıkları durumlarda kendilerinin nasıl davranacaklarını soracağını söyler.

---

#### Gelişme Aşaması

##### 1. Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen öğrencilere reklam metinlerini iki defa izletir. Reklam metinlerini ilk izlenme sürecinde öğretmen öğrencilere şu soruları sorar:

“Sizce çocuk niye kaçmış olabilir?”

“Sizce çocuğun arkadaşları ne yapmaya çalışıyor?”

“Siz çocuğun yerinde olsaydınız ne yapardınız?”

“Siz çocuğun arkadaşlarının yerinde olsaydınız ne yapardınız?”

Öğrencilerden cevap aldıktan sonra öğretmen reklam metnini durdurmadan bir kere daha baştan sona izletir.

##### 2. Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri

Öğretmen öğrencilerden reklam metninde en çok etkilendikleri yerleri not almalarını ve öğrencilerden kısa reklam filmine farklı başlıklar da bulmalarını ister.

##### 3. Özetleme Süreci

Öğrenciler reklam metnini izledikten sonra öğretmen bir öğrenciden izlediklerini belli bir yere kadar özetlemesini ister ve daha sonra onu durdurup başka bir öğrenciyi kaldırıp onun devam etmesini ister. Bu sayede birkaç öğrenci hazırlıksız konuşma yapma fırsatı elde etmiş olur. Bu süreç özeti bitene kadar birkaç öğrenciyle devam eder. Böylece kısa filmi birkaç öğrenci birlikte özetlemiş olur.

---

#### Değerlendirme Aşaması

##### 1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Öğretmen öğrencilere reklam metninin içeriği ile ilgili soruların olduğu bir form dağıtır. Böylelikle öğrencilerin reklam metnini anlayıp anlamadıklarını değerlendirir.

##### 2. Dilsel Süreçler

Öğretmen öğrencilerin reklam metninin içeriğine yönelik çıkarımda bulunup bulunamadıklarına, gerçekçi düşünüp düşünemediklerine ve ön öğrenmelerini harekete geçirip geçiremediklerini değerlendirir.

##### 3. Uzamsal Süreçler

Reklam metninde bahsedilen olaylar Karadeniz Bölgesi’nde yaşanmaktadır. Öğretmen önce öğrencilerin Karadeniz Bölgesi’nin özelliklerini söylemelerini ister. Daha sonra ise kendilerinin yaşadıkları yerle Karadeniz Bölgesi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları söylemelerini ister. Öğretmen cevapları aldıktan sonra eksik ve yanlış bilgi varsa onların doğrularını ifade eder.

##### 4. Müziksel Süreçler

---

Bu süreçte öğretmen çalınan müziğin bölgeye ait olduğunu ifade ederek hangi müzik aleti ya da aletlerinin kullanıldığını sorar. Çalınan müziğin olayın akışına göre nasıl yükselip alçaldığını da değerlendirmelerini ister.

Tablo 1’de gösterildiği gibi etkinlik süreci; ipucu etkinliği, hedeften haberdar etme etkinliği, katılım etkinliği, dönüt etkinliği, ön koşul öğrenmeleri tamamlama etkinliği, uygulama etkinlikleri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma etkinlikleri, özetleme süreci, izleme-değerlendirme süreci, dilsel süreçler, uzamsal süreçler, müziksel süreçler şeklinde tasarlanmıştır.

Tablo 2.

*Görsel Okuma Etkinliği 2*

Hafta	2. Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	6,7 ve 8
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
	Okuma T.8.3.12. T.8.3.13 T.8.3.14. T.8.3.15.
	Konuşma T.8.2.2.
İlişkili Zekâ Alanları	Uzamsal, Dilsel, Kişilerarası, Müziksel, Görsel
Araç Gereçler	Afiş, Etkileşimli Tahta, Ders Defteri, Kalem, Silgi
Derste Kullanılan Filmin Künyesi	Kısa Zudeck, A. &Thunstrom, J. (2020). En büyük sihir ailedir. U.S.A: Disney. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qKaX0Xwu_W4">https://www.youtube.com/watch?v=qKaX0Xwu_W4</a>
İlke ve Yöntemler	
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Oluşturmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Anlatım, Tartışma Yöntemi
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap, Beyin Fırtınası Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Hayatilik, Yaşama Yakınlık, Güncellik, Kolaydan Zora, Öğrenciye Görelilik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Ekonomiklik, Açıklık Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler
Dikkat Çekme Aşaması	
1. İpucu Etkinliği Öğretmen sınıfa bir film afişiyle gelir ve öğrencilere reklam metninin içeriğine uygun bir anısını anlatır. Ardından öğrencilerine geçen bayram kimlerin ziyaretine gittiklerini, aile büyüklerini ne sıklıkla ziyaret ettiklerini, ziyaret esnasında neler hissettiklerini ve gözlemlerini sorar. Reklam filmlerinin varlığından ve özelliklerinden bu hafta da bahseder. Dolaylı ve doğrudan sorularla tartışma yaptırarak konunun önemini, günlük hayattaki yerini fark ettirir.	
2. Hedeften haberdar etme etkinliği Öğretmen reklam metnlerinin yaşamdan bir kesiti belirli bir olay veya durum örgüsü içinde anlatan hareketli bir anlatım çeşidi olduğunu belirttikten sonra iki ders saati içinde yapılacak etkinliklerin reklam metinleriyle destekleneceğini söyler.	
Keşfetme Aşaması	
1. Katılım Etkinliği Öğretmen öğrencilerinde bugüne kadar izledikleri reklam metinleri içinden en çok hangisini beğendiklerini, bunun nedenini, reklam metninin içeriğinin ne olduğuna yönelik sorular sorar.	
2. Dönüt Etkinliği Öğretmen, aldığı cevaplardan hareketle hikâye ve romanlarda olduğu gibi reklam metnlerinin de belirli zamanda, mekânda belirli kişilerce gerçekleşebilen olayları içerdiğini söyler.	
3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği	

---

Öğretmen reklam metinlerinin özelliklerinden bahsedip Türkçe dersinde yapılan etkinliklerin reklam metinleriyle desteklenebileceğine yönelik öğrencilerde farkındalık uyandırdıktan sonra, reklam metinlerinin izlenme sürecinde öğrencilerden not almaları, izledikleri metnin içeriğine yönelik sorular üretmeleri ve izledikleri metinleri özetlemeleri gerektiğini belirterek ön koşul öğrenmeleri tamamlayıcı bilgiler sunar.

---

#### Gelişme Aşaması

##### 1. Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen elindeki film afişini öğrencilerine gösterir ve başlık ile görselden hareketle izleyecekleri metnin içeriğine yönelik tahminde bulunmalarını ister. Öğretmen, öğrencilerden dinleme/izleme kurallarına uyararak metnin konusunu, içeriğini vs. anlayacak şekilde, müzik, ritim, duygu, renk ve biçim değişikliklerine dikkat ederek izlemelerini ister. İzleme sürecinde öğretmen metni belli yerlerde durdurur ve olayların nasıl gelişeceği üzerine tahmin yürütmelerini ister.

##### 2. Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri

Metnin öğrenciler tarafından ikinci ve üçüncü izlenişinden önce öğretmen; reklam filminde gösterilen mekân, kişi-kişiler, anlatılan olay-olaylar, duygular arası geçiş ve zamanlama gibi hususlara dikkat etmelerini ister. Daha sonra kendi aile ziyaretleri ile izledikleri metinde yaşanan duygu ve geçen olayları karşılaştırmalarını ister.

##### 3. Özetleme Süreci

Özetleme sürecinde öğretmen ilk olarak öğrencilerle izledikleri metnin olay haritasını çıkarır. Daha sonra birkaç öğrenci reklam filmini özetler.

---

#### Değerlendirme Aşaması

##### 1. İzleme-Değerlendirme Süreci

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam filmini içeriğine uygun bir şekilde özetleyip özetleyemediklerine, özetleme sürecinde mekân, kişi, olay ve olayın gelişim zamanına yönelik açıklamalarını değerlendirir.

##### 2. Dilsel Süreçler

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam metninde geçen olayların gerçek hayatta gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini sorgulayıp sorgulamadıklarını, simgesel düşünüp düşünemediklerini ve ön bilgilerinin/öğrenmelerini harekete geçirip geçiremediklerini değerlendirir.

##### 3. Uzamsal Süreçler

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam metnindeki biçim, renk, en ve boy gibi unsurlara dönük farkındalıklarını değerlendirmeye çalışır. Ayrıca reklam metnindeki biçimsel değişimlerin öğrenci tarafından yorumlanabilir şekilde fark edilip edilmediğini anlamaya çalışır.

##### 4. Müziksel Süreçler

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam metninde yer alan ritim, tını, melodi gibi unsurlara duyarlılıklarını değerlendirmeye çalışmıştır. Değişen müzik, ritim ile duyguların da değişime uğradığını öğrencilerin göz önüne alıp almadığına bakar. Empati becerisine yönelik birtakım çıkarımlarda da bulunulabilir. (Yavaşlayan bir müzikte ninenin üzüntüsünü, canlı melodilerde kişilerin mutluluğunu fark edip etmediklerini değerlendirmiş olur ve Siz olsaydınız ne yapardınız? Nasıl hissederdiniz? Sorularıyla da empati ile düşünmeye sevk eder.)

#### Ek-1



Kaynak\*

\* <https://mediacat.com/disney-en-buyuk-sihir-ailedir-reklam-kampanyasi/>

#### Ek-2

##### Örnek Sorular

1. Sizce hediye kutusundan ne çıkacak/Ne çıktı?

---

2. Aile büyüklerinizi ziyaret etmek değer göstermede ne kadar etkili?
3. Genç ya da çocukken yaşlılarla iletişim kurmak konusunda hangi noktalarda zorlanıyorsunuz?
4. Müziğin ritmi, tınısı değişince ne oldu?
5. Ninenin yaşlandığını nereden anladınız?
6. Siz o kızın yerinde olsaydınız ne yapardınız?
7. İzlediğiniz reklam filminde dikkatinizi çeken özellikler neler oldu?
8. Reklam filmi nerede geçiyordu? Kimler vardı? Başlarından geçen olay neydi?
9. Siz aile büyüklerinizi, akrabalarınızı ne sıklıkla ziyaret edersiniz?
10. Ziyaretlerde o kişiler ve siz neler hissedersiniz?

Tablo 2’de gösterildiği gibi etkinlik süreci; ipucu etkinliği, hedeften haberdar etme etkinliği, katılım etkinliği, dönüt etkinliği, ön koşul öğrenmeleri tamamlama etkinliği, uygulama etkinlikleri, bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma etkinlikleri, özetleme süreci, izleme-değerlendirme süreci, dilsel süreçler, uzamsal süreçler, müziksel süreçler şeklinde tasarlanmıştır.

Tablo 3.

*Görsel Okuma Etkinliği 3*

Hafta	3.Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	6,7 ve 8
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.4. Konuşma T.8.2.3. T.8.2.4. Dinleme T.8.1.6. Yazma T.8.4.3. T.8.4.13.T.8.4.16. T.8.4.17
İlişkili Zekâ Alanları	Uzamsal, Dilsel, Kişilerarası, Müziksel
Araç Gereçler	Etkileşimli Tahta, Yazı Tahtası, Tahta Kalem, Tahta Silgisi, Kâğıt, Kalem, Silgi, Altı Farklı Renk Şapka, Okul ve Sınıf Panosu
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Sornsriwchai, T. (2014). <i>UnsungHero</i> . TH: Ogilvy&Mather.
<b>İlke ve Yöntemler</b>	
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi
Öğretim Tekniği	Soru-Cevap Tekniği, Altı Şapka Tekniği, İstasyon Tekniği, Tereyağı-Ekmek Tekniği, Sergi Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Hayatilik, Hedefe Görelilik, Yakından Uzağa, Bütünlük, Etkin Katılım, Güncellik Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler
<b>Dikkat Çekme Aşaması</b>	
<b>1. İpucu Etkinliği</b>	
Öğretmen sınıfa eline bir kutu ile girer, kutuyu masanın üstüne bırakır ve derste kullanacakları bir materyal olduğunu açıklar. Daha sonra tahtaya "iyilik yap, denize at" şeklinde bir atasözü yazar ve öğrencilere şu soruyu yöneltir: "Daha önce hiç, bir beklenti karşılığında iyilik yaptınız mı? "Öğretmen önce aile fertlerinden birine daha sonra arkadaş ve akrabalarına bir beklenti karşılığında iyilik yapmış öğrencilerin cevaplarını alır. Cevapları sırayla tahtaya yazar ve yakından uzağa bir şekilde kategorize eder. Daha sonra öğretmen sınıfa "Siz birisine yardım edince neler hissediyorsunuz?" şeklinde ikinci bir soru yöneltir.	
<b>2. Hedeften haberdar etme etkinliği</b>	
Öğretmen reklam metinlerinin reklam veren firmaların, ürün ve hizmetleri ile ilgili bilgilerini içeren, firmanın misyonu ve vizyonunu anlatan ve bunları belirli bir düzen içerisinde harmanlayan, tüketicilere	



sunulmak üzere çarpıcı ve farklı bir şekilde hazırlanan, firmaları tanıtıcı metinler olduğunu anlatır. Öğretmen derste de yardımlaşma temalı bir reklam metni izleteceğini ve sonra bu metin ile ilgili sorular soracağını söyler.

### 3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Süreci

Öğretmen reklam metninin izlenme sürecinde öğrencilerin isterlerse not alabileceklerini, metindeki olaylar ve karakterlerle ilgili tahminlerde bulunup soruları cevaplayacaklarını, reklam metninin belirli bir içeriğe sahip olduğu ve bu metinlerin öğrencilere belirli mesajların verildiği gibi ön koşul öğrenmeleri tamamlayıcı bilgiler sunar.

---

#### Keşfetme Aşaması

##### 1. Katılım Etkinliği

Öğrencilerine daha önceki haftalarda hangi reklam filmlerini seyrettiklerini soran öğretmen, seyrettikleri arasında en çok hangisini beğendiklerini, bunun nedenini, reklam filmlerinin neler barındırdığını sorar. Cevaplar alan öğretmen bu filmlerin özelliklerine dair bir örnek verir, diğer örnekleri de öğrencilerden ister. Öğrenciler kendi verdikleri örneklerle reklam filmlerinin genel özelliklerini pekiştirmiş olur.

##### 2. Dönüt Etkinliği

Öğretmen, aldığı cevaplardan hareketle hikâye ve romanlarda olduğu gibi reklam filmlerinin de belirli zamanda, mekânda belirli kişilerce gerçekleştirilen olayları kapsadığını, duyguların değişime uğradığını vs. vurgular.

##### 3. Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Öğretmen reklam filminin özelliklerinden bahsedip, Türkçe derslerinde yardımcı bir ders materyali olarak kullanılabilirliğine ilişkin öğrencilerde farkındalık uyandırdıktan sonra bir metnin yazılı olduğu gibi görsel de olabileceğini dolaylı olarak tekrar vurgular. Ardından öğretmen, filmi seyretme sürecinde öğrencilerin not alacaklarını, tartışıp sorulara cevaplar vereceklerini, kendi sorularını türeteceklerini ve reklam filmini özetleyeceklerini belirterek ön koşul öğrenmeleri tamamlayıcı bilgiler sunar.

---

#### Gelişme Aşaması

##### 1. Problem Durumlarını Belirleme Aşaması

Bu aşamada öğretmen öğrencilere yardımseverlik konulu bir reklam metni izletir. Reklam metnini izletirken birkaç yerinde durdurur ve öğrencilere metnin devamında ne olacağı ve izledikleri yere kadar olan kısımlar hakkında sorular sorar. Reklam metninin bitimi ile beraber öğretmen öğrencilere, metin hakkında bir değerlendirmede bulunmalarını söyler ve şu soruyu sorar: "Sizce bu adam insanlara yardım etmeseydi sonuç nasıl olurdu? Kız çocuğu okula gidebilir miydi?" Öğrencilerin cevapları dinlendikten sonra herhangi bir metinde yazarın okuyucuya vermek istediği mesajın ana fikir olduğunu, metnin de yazılış amacı olduğunu anlatır. Ana fikre hangi sorular üzerinden ulaşılabileceğini, metnin genellikle hangi kısımlarında verileceğini açıklar. Öğretmen konunun daha iyi anlaşılması için öğrencilere "Sizce bu reklam metninin ana fikri nedir?" sorusunu yöneltir. Gelen cevaplar tahtaya yazılır. Öğretmen rehberliğinde gerekçeler belirtilerek tartışılır, en uygun cevap ana fikir seçilir.

##### 2. Grup Oluşturma Süreci

Bu aşamada öğretmen sınıfı dört gruba ayırır. Ayırdığı her gruba 'yardımseverlik ve paylaşma' konusu ile ilgili farklı görevler verir. 1. gruba öykü yazma, 2. gruba şiir yazma, 3. gruba afiş hazırlama, 4. gruba da resim yapma görevi verilir.

##### 3. Rol Beklentileri ve Sorumluluk Alma Süreçleri

Grupların oluşturulması ve görev dağılımının yapılmasının ardından öğretmen, alacakları sorumluluklar hakkında bilgi verir. Uygulanacak tekniğe göre öğrenciler, uygulama sırasında istasyonları gezecek ve her çalışmada bulunmuş olacaktır. Bu aşamada öğretmenin amacı, gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak çeşitli zekâ alanlarını uyarmak, belirlediği öğretim tekniğini en doğru şekilde uygulamaktır.

##### 4. Uygulama Süreci

Her grup konuyla ilgili kendine verilen görevi yapmaya başlar. Belli bir süre geçtikten sonra çalışmalarını sıralarında bırakıp kendi aralarında yer değiştirirler ve birbirlerinin kaldığı yerden devam ederler. Böylece bütün öğrenciler her grupta çalışmış olur. Öğretmen burada öğrencilerin becerilerini rahat bir şekilde sergileyebilmelerini ve özel yeteneklerini ortaya çıkarabilmelerini amaçlar. Süre sonunda tüm gruplar ortaya çıkardıkları ürünlerini toparlar. Yapılan resim ve afiş sınıf panosuna asılır, şiir ve öykü beden dili etkili bir şekilde kullanılarak tahtada okunur.

##### 5. İlişkilendirme Süreci

Öğretmen reklam metnini öğrencilere izletir. Daha sonra metnin içeriğine uygun başlıklar önermelerini öğrencilerden ister. Bu süreçte öğrencilere yardımcı olmak adına, daha önceden yazdıkları metinlere uygun başlık nasıl bulduklarını sorar ve iki kitap ismi üzerinden bu soruda öğrencilere yol göstermeye çalışır. Öğretmen, "Siz olsanız Şeker Portakalı isimli bir kitabı mı okumayı tercih ederdiniz yoksa

Meyve Kitabı isimli bir kitabı mı? Ardından öğretmen, öğrencilerin önlerindeki kâğıtlara, yazdıkları metne en uygun ve en dikkat çekici başlığı yazmalarını ister. Tüm kâğıtlar okunduktan sonra en uygun ve en dikkat çekici başlık seçilir. Herkes bu konuda hemfikir olduktan sonra başlığı yazan öğrenciyi tebrik eder.

Öğretmen öğrencilerden birbirlerinin yazdığı metinleri yazım, noktalama açısından kontrol etmelerini ister. Sonrasında tüm kâğıtları sınıfa karışık bir şekilde dağıtır. Öğrenciler kâğıtlarında fark ettiği yanlışları nedenini de belirterek öğretmene iletirler. Yapılan hatalar öğretmenin de yardımıyla düzeltilir. Yapılan düzeltme sonucu en az hatalı kâğıdın sahibi öğrenci tebrik edilir ve kâğıdı okulun Türkçe dersi panosuna asılır. Ders bitiminde öğretmen il ve ilçe bazında yapılacak olan şiir ve kompozisyon yarışmasından ve verilecek ödülünden bahseder. Öğretmen, öğrencilerinden katılımın fazla sayıda olmasını ister ve dersi sonlandırır.

---

#### Değerlendirme Aşaması

##### 1-İzleme-Değerlendirme Süreci:

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam metnini anlayıp anlamadıklarını, metnin ana fikrine ulaşım sağlamadıklarını değerlendirir. Ardından dersin amacına yönelik hazırlanan uygulamaların öğrenciler üzerinde ne gibi etkiler bıraktığını sınıfın gelişim düzeyine uygunluğunu, öğrencilerin izledikleri reklam metninden yola çıkarak belirlenen temaya uygun ürünleri ortaya çıkarıp çıkarmadıkları değerlendirilir.

##### 2-Dilsel Süreçler:

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam metnindeki olayları gerçek hayatla ne kadar örtüştürebildiklerini, ön bilgilerinden de faydalanarak ne kadar somut hâle getirebildiklerini değerlendirir.

##### 3-Uzamsal Süreçler:

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam metnindeki nesnelere, kişilere ve mekâna yönelik özellikleri çeşitli nasıl yorumladıklarını değerlendirir.

##### 4-Müziksel Süreçler:

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin reklam metnindeki seslere ritim, tını, melodi gibi unsurlara duyarlılıklarını değerlendirir.

---

Tablo 3'te gösterildiği gibi etkinlik süreci; ipucu etkinliği, hedeften haberdar etme etkinliği, ön koşul öğrenmeleri tamamlama süreci, katılım etkinliği, dönüt etkinliği, ön koşul öğrenmeleri tamamlama etkinliği, problem durumlarını belirleme aşaması, grup oluşturma süreci, rol beklentileri ve sorumluluk alma, uygulama, ilişkilendirme ve izleme-değerlendirme süreci, dilsel, uzamsal ve müziksel süreçler şeklinde tasarlanmıştır.

Tablo 4.

#### Görsel Okuma Etkinliği 4

Hafta	4.Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	6,7 ve 8
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.20. T.8.3.21. Konuşma T.8.2.1. Yazma T.8.4.3. T.8.4.13.T.8.4.8. T.8.4.17
İlişkili Zekâ Alanları	Sözel Zekâ Alanı, Görsel Zekâ Alanı, Sosyal Zekâ, Bedensel Zekâ
Araç Gereçler	Etkileşimli tahta, bilgisayar
Derste Kullanılan Künyesi	Kısa Filmin Orman, M. (2012). Kent Bayram Reklamı. UK: Lowe İstanbul
	İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Oluşturmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim, Sunuş Yoluyla Öğretim

Aydın, N., & Tunagür, M. 6-8. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik reklam metin temelli etkinlik tasarımları.

Öğretim Yöntemi	Düz Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi, Örnek Olay, Drama Yöntemi
Öğretim Tekniği	İstasyon Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık, Açıklık, Sosyallik, Etkin Katılım
	Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

---

#### Dikkat Çekme Aşaması

Öğretmen, öğrencilerin dikkatini çekmek için bir bayram anısını paylaşır ve ardından öğrencilere şeker dağıtır.

#### Güdüleme

Bu aşamada öğretmen, öğrencilere işlenecek konunun öneminden ve ders saati içerisinde edinilecek bilgilerin gündelik hayatta ne işe yarayacağından bahseder.

#### Hedeften Haberdar Etme

Öğretmen öğrencilerine reklam metni hakkında bilgilendirme yapar. Kısa zamanda çok şey anlatma esasına dayandığını söyler ve son olarak da reklam metninin görsel ve işitsel unsurlar yardımıyla bir toplumsal yaşantı kesitini belirli bir olay ve durum örgüsü içinde anlatan hareketli bir anlatım çeşidi olduğu belirtir.

#### Ön Koşul Öğrenmelerin Tamamlanması

Öğretmen, reklam metninin izlenme süresinde; reklam filmindeki gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunacaklarını, reklam filmlerinin belirli bir içeriğe sahip olduğu ve filmlerde öğrencilere belirli mesajların verildiği gibi ön koşul öğrenmeleri tamamlayıcı bilgiler sunar.

---

#### Keşfetme Aşaması

##### Katılım Etkinliği

Öğretmen, izleteceği videoya olan ilgilerini artırmak için “*İşte Bayram Geldi*” adlı şiiri okur.

##### Dönüt Etkinliği

Öğretmen reklam metinlerinde belirli bir zaman, mekân, kişiler tarafından gerçekleştirilen olayların anlatıldığından bahseder.

---

#### Gelişme Aşaması

##### Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen etkileşimli tahtada reklam metnini izletir. Video bittikten sonra öğrencilere şöyle bir soru yöneltilir: Bayram ile ilgili ne öğrendiniz? Sızce farklı toplumlarda nasıl bayramlaşıyordunuz? Eğer bir bayram reklamı yapmak isteseydiniz bu nasıl olurdu? Sınıfta etkin katılımın sağlanması için kısa bir bayram oyunu canlandırılır. Sınıfta iki grup oluşturulur birinci gruba eski bayramlarla ilgili bir metin verilir ve canlandırmaları istenir ikinci gruba da yeni nesil bayramlarla ilgili bir metin verilir ve canlandırmaları istenir daha sonra yapmış oldukları iki canlandırma arasındaki benzerlikler ve farklılıkları görme adına sorular yöneltilir. Daha sonra öğrenci izlediği videodan çıkardığı ana düşünceleri açıkladığı bir metin kaleme alınması istenir. Metni yazarken yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler kullanmaya yönlendirilir. Reklam metnindeki “Bayram” teması hakkında kendi ailesinde yaşanan bayram ritüellerini ele alması istenir. Kaleme aldığı metnin içindeki ana düşünceyi zenginleştirmek adına mizahi öğeler kullanması beklenir. Belirlenen ana fikir uygun başlık bulunur ve metin tamamlanır. Öğrencinin kaleme aldığı metnin sınıfıyla ve okuluyla paylaşılması sağlanır. Buna ek olarak “Bayram” teması ile ilgili bir konuşma hazırlamaları istenir. Konuşma bittikten sonra diğer öğrencilerin konuşmayı değerlendirmelerini ister. Diğer öğrencilerden, bir sonraki ders için konuşma yapar arkadaşlarının konuşmasını bir adım ileriye götürecek bir konuşma hazırlamalarını ister. Öğrencinin kaleme aldığı metnin sınıfıyla ve okuluyla paylaşılması sağlanır. Şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılım teşvik edilir.

##### Özetleme Süreci

İlk olarak “Bayram” temalı reklam metninin olay haritası çıkarılır. Sonrasında öğrencilerden reklam metninin özetlenmesi beklenir.

---

#### Değerlendirme Aşaması

##### Sözel Zekâ Süreci

Bu süreçte öğretmen öğrencilerin sözlü ve yazılı dili etkin bir şekilde kullanıp kullanmadığına bakar. Öğrencilerin yazdıkları metinden hareketle aktif kelime haznelerinin geniş olup olmadığına bakılır.

##### Görsel Zekâ Süreci

Öğretmen reklam metninden hareketle öğrencilerin yazdıkları metinde olayı nasıl betimlediklerine bakar, hayal güçlerini ne kadar ileriye taşıdıklarını değerlendirir.

##### Sosyal Zekâ

---

Öğrenciler bayram konulu drama sayesinde bir iletişim, etkileşim içine girerler bu sayede kendilerini daha iyi ifade edebilmede başarılı olabilirler.

Bedensel Zekâ

Beden dilini etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıklarına bakılır.

Tablo 4’te gösterildiği gibi etkinlik süreci; güdüleme, hedeften haberdar etme, ön koşul öğrenmelerin tamamlanması, katılım,dönüt ve uygulama etkinlikleri, özetleme, sözel zekâ, görsel zekâ, sosyal zekâ ve bedensel zekâ etkinlikleri şeklinde tasarlanmıştır.

### Görsel Okuma Etkinliği 5

Hafta	5. Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	6,7 ve 8
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.20. T.8.3.24. Konuşma T.8.2.2. Dinleme T.8.1.3. Yazma T.8.4.3. T.8.4.13.T.8.4.16. T.8.4.17
İlişkili Zekâ Alanları	Sözel Zekâ Alanı, Görsel Zekâ Alanı, Sosyal Zekâ, Bedensel Zekâ
Araç Gereçler	Renkli Tahta Kalemleri, Etkileşimli Tahta, Tahta Kalem, Tahta Silgisi, Ders Defteri, Kalem, Silgi, Maske, Kitap Ayracı
Derste Kullanılan Filmin Künyesi	Kısa Tanıyer, D. (Yönetmen/Senaryo Yazarı). (2012). Ziraat Bankası [Film], Happy People Project.
	İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş yoluyla öğrenme, Sunuş yoluyla öğrenme
Öğretim Yöntemi	Anlatım Yöntemi, Tartışma Yöntemi.
Öğretim Tekniği	Soru-cevap Tekniği, Beyin Fırtınası Tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık, Güncellik, Somuttan Soyuta, Kolaydan Zora, Öğrenciye Görelilik, Etkin Katılım, Bilinenden Bilinmeyene, Yakından Uzağa, Ekonomiklik, Açıklık Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

### Dikkat Çekme Aşaması

#### İpucu Etkinliği

Öğretmen yüzünde Yeşilçam karakterlerinden birinin maskesiyle sınıfa girer ve öğrencilere “Yüzümdeki maske size tanıdık geliyor mu?” diye sorar. Olumlu cevap veren öğrencilere “Nerede gördünüz?” diye bir soru yönelterek karakterin yaşamlarındaki yerini tespit eder. Ardından öğrencilere “Bu karakterlerin toplumumuzdaki yeri sizce nedir?” diyerek konuya dair ön bilgilerini sınar.

#### Keşfetme Aşaması

#### Katılım Etkinliği

Peki izlediğiniz metinle yaşamınız arasında bir benzerlik var mıydı?” sorusunu sorduktan sonra aldığı olumlu cevaplar doğrultusunda bu benzerliklerin ne olduğunu ve izlediklerinden hangi dersi çıkardıklarını paylaşmalarını ister.

#### Dönüt Etkinliği

Öğretmen reklam metninin belirli bir zamanda ve mekânda geçtiğini, belirli kişi ve olaylar çerçevesinde oluştuğunu anlatır ve bunların hangi türlerle benzerlik gösterdiğini sorar. Cevap veren öğrencilere olumlu geri dönüş yapar.

Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği: Öğretmen bu süreçte milli birlik ve dayanışma kavramları ile ilgili hatırlatmalarda bulunur. Reklam metninde verilmek istenen bir mesaj olduğunu ve bu içeriğe dikkat etmeleri gerektiğini belirterek onlardan, metindeki olayların gelişimine dikkat etmelerini ister.

#### Gelişme Aşaması

#### Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen, metnin bir bölümünü izlettikten sonra durdurur, nasıl sonuçlanacağına dair öğrencilerden tahminde bulunmalarını ve not almalarını ister. Reklam metninin ikinci kez ve tam olarak izletilmesinden sonra “Tahmin ettiğiniz ve karşılaştığınız sonuçlar arasındaki farklar nelerdir?” diye sorar. Doğru tahminde bulunan öğrencilere Yeşilçam baskılı ayraçlar hediye eder.

#### Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri

Öğretmen, öğrencilerden izledikleri reklam metnindeki hikâye unsurlarını gerçek unsurlarla karşılaştırıp, arasındaki farkları belirten notlar almalarını ister. Bu kısımda reklam metni izleme aşaması tamamlandıktan sonra öğretmen, sınıfta beşli gruplar oluşturup “Metindeki karakterler millî birlik ve dayanışma temasına ne şekilde değinmişlerdir?” sorusunu sorduktan sonra öğrencilerden aralarında tartışmalarını ister. Gruplar kendi aralarında bu kavramlar üzerine tartışarak bir sonuca ulaşır ve öğretmen, grupların her birinden bir kişinin millî birlik ve dayanışma kavramları üzerine konuşmasını ister.

#### Özetleme Süreci

Bu süreçte öğretmen tahtaya reklam metniyle alakalı bir hikâye haritası çizer ve öğrencilerden bu haritayı doldurmalarını ister. Daha sonra öğretmen öğrencilerden konuya yönelik hikâye edici bir metin yazmalarını ve yazdıkları metne uygun başlık bulmalarını söyler. Gönüllü olan birkaç öğrenci yazdıklarını paylaşır ve metinlerdeki yazım yanlışları sınıftaki diğer öğrenciler tarafından düzenlenir.

#### Değerlendirme Aşaması

##### Sözel / Dilsel Zekâ:

Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin kendi millî kültür öğelerini kavrayıp kavrayamadıklarını değerlendirilmiştir. Derste öğrencilere hazırlıksız konuşmalar yaptırılarak öğrencilerin dili kullanma ve konuşma becerileri ölçülmüştür.

##### Bireysel / Öze dönük Zekâ:

Öğrencilerin olaylara, durumlara ve hayata karşı farklı bir pencereden bakıp bakamadıkları, zihnindeki bilgileri ve öğrendiklerini gerçek hayatla ilişkilendirip, ilişkilendiremedikleri öğrenilmeye çalışılmıştır.

##### Müzikal / Ritmik Zekâ:

Öğrencilerin reklam metnindeki müziği duyduktan sonra müziğe karşı olan ilgi ve tutumları, öğrencilerde oluşturduğu hissiyatlar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 5’te gösterildiği gibi etkinlik süreci; ipucu, katılım, dönüt, ön koşul öğrenmeleri tamamlama, uygulama, bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma etkinlikleri, özetleme süreci, sözel /dilsel, bireysel/öze dönük ve müzikal/ritmik zekâ etkinlikleri şeklinde tasarlanmıştır.

Tablo 6.

#### Görsel Okuma Etkinliği 6

Hafta	6. Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	6,7 ve 8
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.15. Konuşma T.8.2.1. Dinleme T.8.1.11.T.8.1.13. Yazma T.8.4.2. T.8.4.7.T.8.4.15. T.8.4.16. T.8.4.17.
İlişkili Zekâ Alanları	Görsel (Uzamsal), Sözel (Dilsel), Kişiler Arası (Sosyal)
Araç Gereçler	Ders kitabı, etkileşimli tahta, tahta kalemi, A4 ya da defter, kalem, silgi, kalemıraş
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Pehlivanlı, Can. J. (2019). Yolum Sensin. TR.:Norr Film. (Yolum Sensin, 2019)
	İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim

Öğretim Yöntemi	Örnek Olay, Tartışma, Soru-Cevap
Öğretim Tekniği	Büyük Grup Tartışması, Soru-Cevap Tekniği, Rol Oynama
Ön plana çıkan İlkeler	Yaşama Yakınlık, Güncellik, Somuttan Soyuta, Öğrenciye Görelik, Etkin Katılım, Bilinenden bilinmeyene Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

#### Dikkat Çekme Aşaması

##### İpucu Etkinliği

Öğretmen “Hedef nedir?”, “Sizce Atatürk’ün hedefi neydi?”, "Sizin hedefiniz nedir?" sorularını sorar ve öğrencilerin ön bilgilerini kontrol eder. İzletilecek reklam metni ile ilgili ipuçları verilir.

##### Hedeften haberdar etme etkinliği

Öğretmen, dersin “Hedef, Atatürk, Atatürk olmak ve Atatürk’ü anlamak” kavramlarının üzerinden işleneceğini öğrencilere söyler. 10 Kasım ile ilgili reklam metni izletileceğini belirtir.

---

#### Keşfetme Aşaması

##### Katılım Etkinliği

Öğretmen, reklam metnini izletmeden önce metinde geçen kavramları tahtaya yazar ve öğrencilere bu kavramlardan ne anladıklarını sorar. Öğrencilerin cevapları dinlenir ve sınıfta tartışma yapılır.

##### Dönüt Etkinliği

Öğretmen, cevapları dinledikten sonra reklam metninde geçen kavramları açıklar ve öğrencilerin cevaplarıyla karşılaştırır. Bu kavramların reklam metnindeki zaman, mekân, şahıs döngüsü içerisinde bir yeri ve anlamı olduğunu belirtir. Daha sonra reklam metni izletilir ve öğrencilerden metinde dikkatlerini çeken yerleri not etmeleri istenir. Ardından metinde geçen şahıs, mekân ve eşyalara dikkat edilmesi gerektiği belirtilerek 2. kez izletilir ve öğrencilerden yazdıkları notları karşılaştırmaları istenir.

##### Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Etkinliği

Reklam metni izletilmeden önce Atatürk hakkında genel bilgiler verilir. Öğrencilere konu ile ilgili sorular sorulur. Reklam metni izlemeye hazır hâle getirilir.

---

#### Gelişme Aşaması

##### Problem Durumlarını Belirleme Aşaması

Reklam metni belli aralıklarla durdurulmak üzere 3. kez izletilir. Çocuğun okula gitmek istemediği bölümde reklam metni durdurulur. “Sizce okula neden gitmek istemiyor?” şeklinde sınıfa bir soru yöneltilir. Cevaplar alınır. Metnin devamında Hasan, öğretmenin ona verdiği rolü ezberlemeye çalışır ve bu görevde kendine bir güvensizliği olduğu görülür. Öğretmen, reklam metnini ilgili bölümde durdurur. “Hasan, ona verilen Atatürk rolünü canlandıracağı için neden bu kadar endişeli olabilir?” şeklinde öğrencilere bir soru yöneltilir. Bu bölümde öğrencilerden, belirtilen probleme bir çözüm bulmaları istenir ve düşünmek için zaman verilir. Daha sonra cevapları dinlenir.

##### Grup Oluşturma Süreci

Bu süreçte ilk olarak canlandırma etkinliği hakkında sınıfa bilgi verilir. Daha sonra öğrencilerden dört grup oluşturulur.

##### Rol Beklentileri ve Sorumluluk Alma Süreçleri

Gruplar oluşturulduktan sonra öğretmen her gruptan bir temsilci seçer. Her grup kendi kurallarını belirler. Bu süreçte temsilcilerden beklenen grup üyelerinin olumlu bağlılıklarını, katılımlarını ve etkileşimlerini sağlamaktır.

##### Uygulama Etkinlikleri

Reklam metninden sonra Atatürk’ün ortaokul, lise, üniversite, askerlikteki ilk görevi, kurtuluş savaşı, cumhuriyetin ilanı sırasındaki hâllerini farklı farklı öğrenciler canlandırırlar. İlk öğrenci Atatürk’ün çocukluk çağını canlandıracaktır; “Okula başlayacaktım ve içimde büyük bir heyecan vardı. Annem ve babam bu konu hakkında farklı düşüncelere sahiptiler. Annem, geleneksel eğitim veren mahalle mektebine gitmemi istiyordu...”, lise çağını canlandıracak olan diğer bir öğrenci; “Düşüncelerimde matematik öğretmenim Yüzbaşı Mustafa Bey çok etkili oldu.” şeklindeki konuşmalarla etkinlik devam eder. Daha sonra Atatürk’ün farklı yaş ve durumlarındaki hâllerini canlandıran öğrencilerin hepsi el ele tutuşur ve ellerini bırakmadan çember oluşturur, ortaya başka bir öğrenci geçer, çember açılır ve ortadaki öğrenci; “Benim naçiz vücudum elbet bir gün toprak olacaktır, ancak Türkiye Cumhuriyeti ilelebet payidar kalacaktır. İşte ben de Atatürk’ün düşüncesi ve ilkeleriyim. Ben sizin zihinlerinizde, kalbinizde ve vatan için yaptığımız her işte ebediyen sizinle yaşayacağım. İşte Atatürk olmak budur.” diyerek son konuşmayı yapar ve böylece canlandırma etkinliği bitirilir.

##### İlişkilendirme Süreci

Canlandırma etkinliği bittikten sonra sınıftaki öğrenciler, daha önce öğretmen tarafından belirlenen gruplara ayrılır. Öğrencilerden, canlandırma etkinliği ve reklam metni arasındaki ilişkinin bu gruplarda

tartışılarak değerlendirilmesi istenir. Seçilen temsilcilerin düşünceleri sınıfta paylaşımları istenir. Daha sonra öğrencilerden, Atatürk'e karşı hislerini ifade eden bir yazı yazmaları ve yazdıkları yazılarda Atatürk'ün sözlerinden de yararlanılarak yazım kurallarına uygun bir çalışma yapmaları istenir. Bir sonraki derste; öğrencilerden yazılarını sınıfta okumaları istenir ve sınıf tarafından seçilen dört çalışma sınıf veya okul panosunda sergilenir. Ders sonunda öğrencilerden, bu etkinliğin kendilerine ne kattığı hakkında fikirlerini belirtmeleri istenir.

#### Değerlendirme Aşaması

##### İzleme-Değerlendirme Süreci

Bu süreçte soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin konuya farklı açılardan bakıp bakamadıkları ve eleştirel düşünceleri değerlendirilmeye çalışılır. Öğretmen, rol yapan öğrencileri gözlemler ve farklı kişiliklere bürünme konusundaki yeterliliklerini değerlendirir.

##### Dilsel Süreçler

Öğrencilere, reklam metni ile ilgili sorular sorulur. Öğrencilerin konuşma becerileri, kelime kullanımları, cümle kurma becerileri ölçülür. Öğrencilerden kısa bir değerlendirme yazısı yazmaları istenerek yazınsal becerileri değerlendirilir. Daha sonra yazdıklarını sınıftakilerle paylaşmaları istenerek okuma seviyeleri değerlendirilir.

##### Uzamsal Süreçler

Bu süreçte öğretmen; öğrencilerin izledikleri reklam metninde yer alan mekânları, mekânlar arası geçişleri, görsel unsurları fark etme ve ayırt etme becerilerine yönelik değerlendirme yapar.

##### Kişiler Arası Süreçler

Grup çalışmaları ve yapılan canlandırma etkinliğiyle öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimleri ve koordinasyonları desteklenir.

Tablo 6'da gösterildiği gibi etkinlik süreci; ipucu, hedeften haberdar etme, katılım, dönüt ve ön koşul öğrenmeleri tamamlama etkinliği, problem durumlarını belirleme aşaması, grup oluşturma, rol beklentileri ve sorumluluk alma, ilişkilendirme, izleme-değerlendirme, dilsel, uzamsal ve kişiler arası süreçler şeklinde tasarlanmıştır.

Tablo 7.

#### Görsel Okuma Etkinliği 7

Hafta	7.Hafta
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)
Sınıf	6,7 ve 8
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma
İlişkili Kazanımlar	Okuma T.8.3.15. T.8.3.22.T.8.3.29. Konuşma T.8.2.2. T.8.2.4. Dinleme T.8.1.8.T.8.1.10. Yazma T.8.4.12. T.8.4.13.
İlişkili Zekâ Alanları	Dilsel zekâ, uzamsal zekâ, sözel zekâ ve görsel zekâ
Araç Gereçler	Etkileşimli tahta, tahta kalemi, ders kaynak kitabı, fotoğraflar ve medya metinleri
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Ahmet Yaman, Sinem Hekimoğlu, Yeliz Soylu, Gökcem İslam tarafından hazırlanan Tek İhtimal Zaferadlı reklam <a href="https://www.youtube.com/watch?v=szzluRLIWng&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=szzluRLIWng&amp;feature=youtu.be</a> İlke ve Yöntemler
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretim Stratejisi	Sunuş yoluyla öğrenme stratejisi, Buluş yoluyla öğrenme stratejisi
Öğretim Yöntemi	Örnek olay yöntemi, rol oynama ve drama
Öğretim Tekniği	Düz anlatım yöntemi, örnek olay yöntemi ve Soru-cevap tekniği
Ön plana çıkan İlkeler	Öğrenciye görelilik ilkesi, yaşama yakınlık ilkesi, güncellik ilkesi. Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler

---

### Dikkat Çekme Aşaması

---

#### İpucu etkinliği:

Öğretmen sınıftaki öğrencilere bazı sorular yöneltir. Sorular şu şekildedir: ‘Sizce zafer ne demektir?’, ‘Bildiğiniz bir zafer örneği var mı?’ , ‘siz ülkenizin istikbali için neler yaparsınız?’ Öğrenciler sorular hakkında biraz düşünür ve sorulara cevap verir.

#### Hedeften Haberdar Etme Etkinliği:

Öğretmen soruların cevabını aldıktan sonra Çanakkale ile alakalı sınıfa getirdiği bir haber metnini öğrencilerine okur. Öğrencilere bu haber metni ile alakalı düşüncelerini sorar ve birkaç öğrenciden fikrini alır.

#### Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Süreci:

Bu süreçte öğretmen önce bazı kavramların anlamını öğrencilere tekrar hatırlatır. Hatırlatılan kavramlar şunlardır: Bakış açısı, objektiflik, özgünlük. Daha sonra bir metnin (yazılı, görsel ve görsel-işitsel) başlığından hareketle içeriği hakkında bir yorumda bulunulabileceğinden bahseder.

---

### Keşfetme Aşaması

#### Katılım Etkinliği

Öğrencilere reklam metinleriyle ilgili bilgiler verilir. Reklam metinlerinin etkisinden ve konuyu ilgi çekici hâlde anlatıldığından bahsedilir. Öğrencilere reklam metinleri sizin dikkatinizi çeker mi, reklam metinleri sizi etkiler mi? soruları sorulur. Bu sorularla öğrencilerin ilgisi sağlanır.

#### Dönüt Etkinliği

Öğrencilere reklam metinlerini işlevleri ve yararları hakkında bilgiler verilir.

#### Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Süreci:

Öğretmen öğrencilere Türk milletinin tarihte bağımsızlık için vermiş olduğu mücadeleleri anlatır. Ardından Çanakkale Savaşı hakkında ön bilgi verilir. Öğrencilere anlamlarını bilemeyecekleri düşünülen kelimeler tahtaya anlamlarıyla birlikte yazılır.

---

### Gelişme Aşaması

#### Problem Durumlarını Belirleme Aşaması

Bu aşamada ilk olarak reklam metni öğrencilere izletilir. Daha sonra öğrencilere böyle bir savaş durumu ile karşılaşsalar neler yapacakları sorulur.

#### Grup Oluşturma süreci:

Öğretmen öğrencilere izledikleri metinden hareketle bir drama etkinliği yapacağını ve bunun içinde gönüllü birkaç öğrencinin olup olmadığını sorar. Gönüllü olan öğrencileri tahtaya çıkarır, diğer öğrencilerin de hazırda beklemelerini, her an onları da başka bir rol için kaldırdığını söyler.

#### Rol Beklentileri ve Sorumluluk Alma Süreçleri:

Gönüllü öğrencilere asker, vatandaş ve düşman askerler olarak roller verilir. Bu durumda nasıl davranacağı tamamen öğrenciye bırakılır.

#### Uygulama Süreci:

Öğretmenin gözetimi altında drama etkinliği başlar. Öğrenciler, aldığı roller çerçevesinde doğaçlama olarak yaşanan anlardan bir kesit canlandırmaya çalışır. Düşman askerleri yurda saldırır. Askerler ve halk tek vücut olarak yurdu onlardan korur ve yurdu temizler. Ölenler yaralananlar olur. Öğretmen sınıftan birkaç kişi kaldırır hemşire, doktor rolleriyle oyuna katar. Sonunda bir zafer kazanılmıştır. Öğrenciler bunun için sevinçlerini gösterir.

#### İlişkilendirme Süreci

Öğretmen önce bir bütün hâlinde öğrencilerin reklam metnini izlemelerini sağlar. Daha sonra metnin içeriğine uygun kısa bir metin yazmalarını öğrencilerden ister. Yazdıklarına uygun başlık seçmelerini söyler. Bu süreçte öğrencilerden son olarak drama tekniği ile geliştirilen bakış açısı doğrultusunda reklam metninin içeriğini değerlendirmelerini ister. Metnin konusuyla alakalı fikirlerini söylemek üzere birkaç öğrenci kalker ve hazırlıksız konuşma yapar.

---

### Değerlendirme Aşaması

#### İzleme-Değerlendirme Süreci

Bu süreçte öğretmen öğrencilerin izledikleri reklam metninin içeriğine uygun bir şekilde farklı metinler yazıp yazamadıklarını, yazdıkları metne uygun başlık bulup bulamadıklarını değerlendirir.

#### Dilsel Süreçler

Bu süreçte öğretmen öğrencilerin izledikleri metinde geçen olay ya da olayların gerçek hayatta gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini sorgulayıp sorgulamadıklarını, simgesel düşünüp düşünemediklerini ve ön bilgilerini harekete geçirip geçiremediklerini değerlendirir.

#### Uzamsal Süreçler

Bu süreçte öğretmen genelde öğrencilerin kısa filmdeki biçim, renk, en ve boy gibi unsurlara dönük farkındalıkları değerlendirmeye çalışmıştır.

---



Aydın, N., & Tunagür, M. 6-8. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik reklam metin temelli etkinlik tasarımları.

#### Müziksel Süreçler

Bu süreçte öğretmen genelde öğrencilerin kısa filmdeki ritim, tını, melodi gibi unsurlara duyarlılıklarını değerlendirmeye çalışmıştır.

Tablo 7’de gösterildiği gibi etkinlik süreci; ipucu, hedeften haberdar etme, katılım ve dönüt etkinliği, ön koşul öğrenmeleri tamamlama süreci, problem durumlarını belirleme aşaması, grup oluşturma, rol beklentileri ve sorumluluk alma, uygulama, ilişkilendirme, izleme-değerlendirme, dilsel, uzamsal ve müziksel süreçler şeklinde tasarlanmıştır.

Tablo 8.

#### Görsel Okuma Etkinliği 8

Hafta	8.Hafta	
Uygulama Süresi	2 ders saati (40+40 dk.)	
Sınıf	6,7 ve 8	
Öğrenme Alanı	Görsel Okuma	
Geliştirilen Temel Beceriler	Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma	
İlişkili Kazanımlar	Okuma	T.8.3.15. T.8.3.11. T.8.3.13.
	Konuşma	T.8.2.1.
	Dinleme	T.8.1.8. T.8.1.10.
	Yazma	T.8.4.2. T.8.4.7. T.8.4.15. T.8.4.16. T.8.4.17.
İlişkili Zekâ Alanları	Görsel, Sözel, Sosyal Zekâ	
Araç Gereçler	Etkileşimli tahta	
Derste Kullanılan Kısa Filmin Künyesi	Yolum Sensin Atatürk”, Koç Holding 10 Kasım Reklam Filmi 2019	
	İlke ve Yöntemler	
Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı	Bilişsel Yaklaşım	
Öğretim Stratejisi	Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	
Öğretim Yöntemi	Örnek Olay	
Öğretim Tekniği	Beyin Fırtınası, Soru- Cevap	
Ön plana çıkan İlkeler	Hedefe görelilik, Hayatilik, Bütünlük, Bilinenden bilinmeyene	
	Dersin İşleniş Aşamaları /Etkinlikler	

#### Dikkat Çekme Aşaması

##### İpucu Etkinliği

Öğretmen, sınıfa gelip çevrelerinde zorluklarla ve sorunlarla baş eden birilerinin olup olmadığını, eğer varsa ne gibi zorluklarla baş ettiklerini, nasıl baş ettiklerini öğrencilerine sorar. Öğretmen, Atatürk hakkında ne bildiklerini sorar ve öğrencilerin Atatürk’le ilgili bildiklerini tahtaya yazar. Ardından öğretmen, öğrencilerden Atatürk’ün ne tür zorluklarla mücadele ederek bulunduğu konuma geldiği hakkında bildiklerini söylemesini ister. Öğretmen öğrencilerin verdiği bu cevapları da tahtaya yazar. Öğretmen bundan sonra öğrencilerin verdiği cevapları birbiriyle ilişkilendirir. En sonunda öğretmen, öğrencilerine “Çevrenizde yaşayacağınız zorluklarla nasıl baş edersiniz ve bu zorlukların üstesinden gelmek için mücadele eder misiniz, yoksa bu problemlerden kaçmayı mı tercih edersiniz?” şeklinde sorular yönelterek “Soru-Cevap” tekniğiyle öğrencilerin daha aktif şekilde derse katılımları sağlanacaktır.

##### Hedeften Haberdar Etme Etkinliği

Öğretmen, öğrencilerin cevaplarından sonra onları verdikleri cevaplar için tebrik eder. Öğretmen, öğrencilerine birtakım zorluklarla karşılaştıkları takdirde kaçmak yerine sonuna kadar mücadele etmelerinin daha doğru olduğunu söyler. Öğretmen, öğrencilerine hayatta güçlü olmak için ve amaçlarına ulaşmak için zorluklarla mücadele etmek gerekebileceğini söyler. Öğrencilere hayatta nelerin zor olabileceği sorusunu yöneltir. Alınan cevapları tahtaya yazılır.

##### Ön Koşul Öğrenmeleri Tamamlama Süreci

Öğretmen önce Atatürk' le ilgili bazı bilgileri verip onun kişilik yapısıyla ilgili belli başlı yönleri öğrencilere anlatır. Daha sonra öğrencilerine Atatürk'le ilgili reklam metni izleteceğini ve bu reklam metnini izledikten sonra değerlendirmelerini isteyeceğini söyler.

---

#### Keşfetme Aşaması

##### Ön Koşul Öğrenmelerinin Tamamlanma Etkinliği

Reklam metni öğrencilere izletilmeden önce bu metinlerin de giriş-gelişme-sonuç bölümlerini içerdiği gibi temel bilgilerin üzerinden geçilir. Ardından öğrencilere Atatürk hakkında neler bildikleri sorularak öğrenciler reklam metnini izlemeye/dinlemeye hazır hâle getirilir.

---

#### Gelişme Aşaması

##### Uygulama Etkinlikleri

Öğretmen, reklam metnini öğrencilere iki kez izlettikten sonra izlenen reklam metni hakkında fikirlerini alır (Reklam metnini arada bir durdurarak metin hakkında düşüncelerini ve metnin devamında neler olabileceğini sorar).

##### Bilgiye Ulaşma ve Bilgiyi Yapılandırma Etkinlikleri

Reklam metninin izletilmesinin ardından öğretmen, öğrencilerden Atatürk hakkında yeni bir şeyler öğrenip öğrenmedikleri hakkında düşüncelerini alır. Reklam metninde yer alan çocuğun “Atatürk gibi olabilmek” konusunda ne şekilde adımlar atabileceği hususunda tartışılır.

##### Özetleme Süreci

Öğretmen, Atatürk ve Atatürk'ün çıktığı yolda verdiği mücadeleler hakkında neler bildiklerini belirleyebilmek için öğrencilere belli sorular yöneltir. Atatürk'ün bizlere emanet ettiği bu vatani, daha iyi seviyelere taşıyabilmek için bireysel olarak yapabileceklerimiz konulu bir tartışmaya giriş yapar. Öğrenciler tartışmaya katılır.

##### Değerlendirme Aşaması

##### İzleme-Değerlendirme Süreci

Öğrencilerin izletilen reklam metnini anlayıp anlamadıkları, reklam metninden hareketle olayı ve olayın ne şekilde geliştiğini anlayıp anlamadıkları değerlendirilir.

##### Dilsel Süreçler

İzletilen reklam metniyle beraber, öğrencilerin ön bilgilerinin harekete geçip geçmediği gözlemlenir.

##### Uzamsal Süreçler

Bu süreçte öğrencilerin izledikleri reklam metninden hareketle metinde geçen biçim ve renk gibi mekânsal unsurları fark edip etmedikleri değerlendirilir

##### Müziksel Süreçler

İzletilen reklam metninde öğrencilerin ritim ve melodi gibi unsurlara karşı olan duyarlılıkları değerlendirilir.

---

Tablo 8’de gösterildiği gibi etkinlik süreci; hedeften haberdar etme etkinliği, ön koşul öğrenmeleri tamamlama süreci, ön koşul öğrenmelerinin tamamlanma, uygulama, ve bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma etkinlikleri, özetleme, izleme-değerlendirme, dilsel ve müziksel süreçler şeklinde tasarlanmıştır.

Bütünleştirilmiş yaklaşımın esas alınarak hazırlandığı görsel okumaya dayalı 8 reklam metin temelli etkinlik; öğretim ilke, yöntem, strateji ve teknik ile ilişkili zekâ alanlarının işe koşularak işlevsel hâlde kullanılmasına olanak sunan bir yaklaşım doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler öğrencilerin salt görsel okuma becerilerini değil çok yönlü gelişimlerini sağlamayı hedefleyen bir yaklaşım doğrultusunda hazırlanmaya çalışılmıştır. Nitekim tüm etkinliklerde diğer dil becerilerinin geliştirilmesine imkan tanıyacak etkinliklerin hazırlanması öğrencilerin kendilerini farklı yöntem ve stratejilerle ifade etmesine olanak sunabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

21. yüzyıl, teknolojinin oldukça etkin ve yaygın olduğu bir çağdır. Bu yüzyılda teknolojiye dayalı yaşanan gelişmeler, bireylerin birtakım becerileri kazanmasını ve bu becerileri etkin olarak kullanmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle görsellerin hayatın her alanında yer edinmesi, bireylerin görsel okuma becerilerini geliştirme ve etkili bir şekilde

kullanmalarını gerekli hâle getirmiştir. Okul çağına gelen çocukların okul öncesi eğitimden başlayarak eğitim yaşamları boyunca bu öğrenme alanına ilişkin beceriler kazanmaları ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanmaları bir gereklilik hâline gelmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik yaşamlarında başarılı olma ve dil becerilerini bilinçli bir şekilde kullanabilen bir birey olmada görsel okuma becerisinin etkisi yadsınmaz bir gerçektir.

Eğitim-öğretim sürecinde görsel unsurların kullanılmasının olumlu sonuçlar verdiği bilinmektedir. Görsel becerilerin kazandırılması ve görsel okuryazarlık kavramının geliştirilmesi, bireysel gelişime katkı sunmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi bir program kapsamında ve bir öğretici rehberliğinde gerçekleşmektedir. Bu durumda görsel unsurların sınıf içinde ve öğrenme sürecinde etkili kullanılması için öğretmenlerin görsel öğretim teknik ve yöntemleri gibi görsel okumaya dayalı becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Stokes, 2005). Ayrıca bu becerinin kazandırılmasında yalnızca öğretmenlere değil ailelere de görevler düşmektedir. Görselliğin ve görsel okuryazarlığın öneminin gittikçe artmasına rağmen bu beceriye gereken önemin verilmediği görülmektedir. Nitekim 2005 Türkçe Öğretim Programı'nda (1-5. sınıflar) da ilk defa görsel okuma ve görsel sunu kavramına yer verilmiş, bu doğrultuda öğrencilerin bu beceriyi kazanarak üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede görsel okuma becerisi ile öğrencilerin akıl yürütme, analitik düşünme, çıkarımda bulunma, eleştirel yaklaşma ve değerlendirme yapabilme becerilerinin de geliştirilerek yaşama hazırlanmaları hedeflenmiştir (Sarıkaya, 2017). Fakat Çam-Aktaş, (2010) programda görsel okumaya ilişkin kazanım sayısının sınırlı olduğunu, kazanımların sınıf düzeyinde dengeli bir dağılımının olmadığı ve çalışma kitaplarında bu alana yönelik etkinlik sayısının çok az olduğunu belirtmektedir. Özşarı (2015) da alanda yapılan diğer çalışmalar sonucunda görsel okumanın öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği, anlamlandırma, analiz yapma, ana fikir bulma, özetleme gibi becerileri geliştirerek akademik başarıya olumlu bir katkı sağladığını ifade etmektedir. Kuru (2008) ise araştırmasında öğrencilerin görsel okuma becerisini kazanmaktan hoşnut oldukları, bu beceriyi kazanmanın Türkçe dersine olan ilgiyi arttırdığı ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu beceriyi kazanmalarının sonucunda öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı ve kendilerini ifade etme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların reklamlar üzerinden iletmeye çalışılan mesajlara eleştirel bir açıdan bakmalarının sağlanması ve bu kapsamda çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu sebeple birinci sınıftan itibaren bu becerinin kazandırılmasına ilişkin kazanımlara yer verilmesi ve etkinliklerin sayılarının artırılması gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları kitle iletişim araçlarının iletmeye çalıştığı mesajları anlama, yorumlama ve çıkarım yapabilme becerilerini kazanmaları oldukça önemlidir (Çam Aktaş, 2010).

Bu çalışmada, 2005 Türkçe Öğretim Programı'ndaki amaç ve kazanımlar göz önünde bulundurularak 8 haftayı kapsayan 8 görsel okuma etkinliği geliştirilmiştir. Bu etkinlik örneklerinin ilgili alan yazındaki araştırmacılara, öğretmenlere ve eğitimcilerle rehberlik edeceği düşünülmektedir. Etkinlikler haftalar şeklinde tablollaştırılmış, uygulama süresi, öğrenme alanı, geliştirilen temel beceriler, ilişkili kazanımlar, ilişkili zekâ alanları, araç gereçler, ilke ve yöntemler başlıkları kapsamında sunulmuştur. Ders işleniş süreci; dikkat çekme, keşfetme, gelişme ve değerlendirme aşamaları bağlamında detaylandırılmış ve bu aşamalar kapsamında ders süreci ayrıntılı bir şekilde verilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın görsellerin öğrencilerin dil becerilerine, duyuşsal ve bilişsel süreçlerine etkisinin incelenebileceği çalışmalara kaynak olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda birtakım öneriler getirilmiştir.

- Türkçe Öğretim Programlarından çıkarılan görsel okuma alanı yeniden öğretim programına alınabilir.
- Eğitim fakültelerinde görsel okuma alanıyla ilgili ders verilebilir.
- Ders kitaplarında görsel okumaya yönelik etkinliklerin sayısı artırılabilir.
- Görsel okuma alanı ile ilgili uygulamaya dönük araştırma yapmaları artırılması için bu kapsamda etkinlik önerisi sunan çalışmalar yapılabilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar araştırmanın bulgular ve yöntem bölümüne, ikinci yazar ise araştırmanın giriş, kuramsal, sonuç kısmı ile makalenin rapor hâline getirilmesine katkı sunmuştur.

## KAYNAKLAR

- Ateş, M. Sur, E., & Çelik, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin görsel okumayla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 1-15. <http://doi:10.38089/ekvad.2020.0>
- Aydemir, Ö. E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi* (Tez No. 421737) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, M. (2013). Türkçe Öğretimi El Kitabı. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay. (ed.), *Görsel Okuryazarlığı* (birinci baskı) içinde (s. 351-378). Pegem Akademi Yayınları.
- Batı, U. (2012). *Reklamın dili*. Alfa Yayınları.
- Berger, J. (2016). *Görme biçimleri*. Metis Yayınları.
- Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 105-122. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRFME1qQTVPUT09>
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376. <http://doi:10.17755/esosder.516915>
- Deniz, K., Tarakçı, R. & Karagöl, E. (2019). Okuma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708. <https://doi.org/10.16916/aded.569153>
- Feinstein, H. (1993). Visual literacy in general education at the University of Cincinnati. *Journal of Visual Literacy*, 13(2), 89-96. <https://doi.org/10.1080/23796529.1993.11674486>
- Göçer, A. & Tabak, G. (2012). İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 11(3), 790-799. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Gültaş, G. (2012). *İlköğretim birinci sınıf türkçe kitaplarındaki görsel okuma etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Tez No. 327795) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi.] <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43569>

Aydın, N., & Tunagür, M. 6-8. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik reklam metin temelli etkinlik tasarımları.

- Harms, J. & Kellner, D., Toward. (2004). Critical theory of advertising, *Illuminations* <http://www.uta.edu/huma/illuminations/kell6.htm>
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 4 (4) s. 17-35
- Keskinkılıç, F. (2014). *İlköğretim programlarında yer alan görsel okuryazarlık kazanımlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 381576) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Küçükerdoğan, R. (2011). *Reklam nasıl çözümlenir?* Beta Yayınları.
- Oring, S. (2000), A call for visual literacy, *School Arts, April*, s. 58-59 <https://www.thefreelibrary.com/a+call+for+visual+literacy.a061524607>
- Özsarı, İ. (2015). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'görsel okuma eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması* (Tez No. 421493) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarikaya, B. (2017). Türkçe öğretiminde görsel okuma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 779-196.
- Sever S., Kaya Z. & Aslan C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa Yayınları.
- Stokes, S. (2005). Visual literacy in teaching and learning: a literature perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*. 1 (1), 10-18.
- Tuncer, S. E. (2018). *Yazılı basında yer alan reklam metinlerinin gösterge bilimsel çerçevesi* (Tez No. 511974) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Wernick, A., (1996), *Promosyon kültürü: reklam, ideoloji ve sembolik anlatım*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Williamson, J. (2001). *Reklamın dili* (Çev. Ahmet Fethi). Ütopya Yayıncılık.

## Extended Abstract

### Introduction

In the society we live in, the communication and information acquisition styles of individual shaving have changed with the effect of technology and gained new dimensions. This change has directly affected the educational processes, the expectations and needs of learners and teachers. In parallel with the developments, the understanding of reading has also changed.

Technological developments have affected the content of printed materials and paved the way for visuals. Technological devices such as computers, phones and tablets have replaced the understanding of reading from documents and paved the way for reading on the screen. In this case, it has been revealed that visual stimuli are encountered more frequently and are more naturally affected by visuals. Today, almost all materials such as magazines, textbooks, television and billboards contain visuals. These developments have brought along the concept of visual reading (Ateş et al., 2020). The lack of visual reading area of the program is a striking finding. As a matter of fact, in the context of 21st century skills and in this age, it has become a necessity for learners and teachers to develop, understand and explain their visual skills within the framework of computers, tablets, smartphones and the unlimited visual world possibilities offered by these devices.

## **Purpose**

The fact that the studies in the field of visual reading could not reach the desired variety, number and level made it necessary to conduct such researches. In this context, 6-8. It is aimed to develop visual reading skills of primary school students with original activities through advertising texts. In line with this stated purpose, an answer was sought to the following question.

## **Method**

In this study, which aims to develop activity suggestions for the development of visual reading skills, the scanning model was used. In this context, the relevant literature was scanned, researches, documents and books related to visual reading were examined. As a result of the literature reviewed, a framework was designed for visual reading and advertising texts and activities were prepared accordingly. In the preparation process, 8 activity proposals covering 8 weeks were presented, taking into account the aims, principles and achievements of the program. Based on the relationship between language skills, it is thought that these activities will improve not only visual reading skills, but also listening, speaking, reading and writing skills. As a matter of fact, there are targets to be developed regarding skills in each activity. In the preparation of the activities, the approach that Sever refers to as the "integrated approach" was taken as a basis. This approach is "in education; mastery learning, active learning, brain-based learning, multiple intelligences, constructivism; question-answer, discussion, demonstration, group work, brainstorming, gamification, observation, exam, etc. teaching approach methods and techniques" (Sever, Kaya, & Aslan, 2006).

## **Conclusion**

The 21st century is an era in which technology is very effective and widespread. Technological developments in this century require individuals to acquire certain skills and use these skills effectively. In particular, the presence of visuals in all areas of life necessitated individuals to develop their visual reading skills and to use them effectively. It has become a necessity for school-age children to acquire skills related to this learning area and to use these skills effectively throughout their education life, starting from pre-school education. In addition, the effect of visual reading skills on students' academic life and on being individuals who can use their language skills consciously is an undeniable fact.

In this research, visual reading activities covering weeks were developed by taking into account the aims and achievements of the Turkish Curriculum. It is thought that these activity examples will guide researchers, teachers and educators in the relevant literature. The activities were tabulated in weeks and presented under the headings of practice time, learning area, basic skills developed, relevant acquisitions, relevant intelligence areas, tools, principles and methods. course process; It has been detailed in the context of attracting attention, discovery, development and evaluation stages and the course process has been tried to be given in detail within the scope of these stages. It is thought that this research will be a source for studies examining the effects of visuals on students' language skills, affective and cognitive processes. In this direction, some suggestions have been made. Visual readings should be removed from Turkish Curriculum and included in the

Aydın, N., & Tunagür, M. 6-8. Sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik reklam metin temelli etkinlik tasarımları.

curriculum. In higher education institutions that train teachers, lessons related to visual reading should be given as in other skills.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu çalışma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onay belgesi alınmasını gerektirmemektedir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Araştırma Makalesi

Doi: 10.33418/ataunikkefd.907315

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ 2018 ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ DEĞERLERE İLİŞKİN HİYERARŞİLERİ, GEREKÇELERİ VE ÖNERİLERİ

## HIERARCHIES, JUSTIFICATIONS AND RECOMMENDATIONS OF PRE-SERVICE SOCIAL STUDIES TEACHERS REGARDING THE VALUES IN THE 2018 CURRICULUM

**Murat Bayram YILAR**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye

e-posta: bayram.yilar@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5889-3372

**Yıldıray KARADAĞ**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye

e-posta: yildiray.karadag@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0336-7815

Başvuru Tarihi: 31.03.2021 Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Yılar, M. B., & Karadağ, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 öğretim programındaki değerlere ilişkin hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 476-505. Doi: 10.33418/ataunikkefd.907315

## Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 yılında yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlere ilişkin görüşlerini inceleyerek değer hiyerarşilerini gerekçeleriyle birlikte ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada eğitim alanında yaygın biçimde kullanılan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada belirlenen ölçüt ise "Sosyal Bilgiler Öğretim Programları" dersini almak ve başarıyla geçmiş olmaktır. Bu ölçüte göre araştırmaya 12'si kadın, 5'i erkek olmak üzere toplam 17 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak mülakat kılavuzu yaklaşımı kullanılmıştır. Mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde ise kuramsal (tümdengelimsel) tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından en önemli görülen değerlerin sırasıyla



Yılar, M. B., & Karadağ, Y. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 öğretim programındaki değerlere ilişkin hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri.

saygı, adalet, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük ve aile birliğine önem verme değerleri olduğu; en az önemli görülen değerlerin ise estetik, yardımseverlik, tasarruf, dayanışma ve bilimsellik değerleri olduğu bulunmuştur. Öğretmen adayları, 2018 öğretim programında eşitlik ve tasarruf değerlerine ilk kez yer verilmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar öğretim programı için 23 değer önerisinde bulunmuşlardır. Buna göre katılımcıların öğretim programında en çok görmeyi istedikleri değerlerin temizlik, merhamet, nezaket, alçak gönüllülük, vefa ve sabır değerleri olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Değer, Değer Eğitimi, Değer Hiyerarşisi, Öğretmen Adayları, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.

## Abstract

This study aimed to examine the opinions of pre-service social studies teachers on the values in the Social Studies Curricula published in 2018 and reveal their value hierarchies with their justifications. For this purpose, basic qualitative research design, which is widely used in education, was used in the study. The participant group consisted of pre-service social studies teachers who were studying at a state university's faculty of education in the Black Sea Region in the 2019-2020 academic year. We used criterion sampling, a purposeful sampling method, to determine the participant group. The criterion determined was to have taken the course of "Social Studies Curricula" and passed it successfully. According to this criterion, a total of 17 pre-service social studies teachers, 12 female and 5 males, participated in the study. The data were collected through interview guide approach. The theoretical (deductive) thematic analysis approach was adopted in the analysis of the data obtained from the interviews. The results revealed that the values deemed most important by the majority of the pre-service teachers were respect, justice, patriotism, responsibility, honesty and giving importance to family unity, respectively; while the least important values were aesthetics, benevolence, savings, solidarity and scientificity. The pre-service teachers evaluated the inclusion of equity and savings values in the 2018 curriculum for the first time as a positive development. Participants suggested 23 values for the curriculum. According to this, the values that participants mostly wished added to the curriculum were cleanliness, compassion, kindness, humility, loyalty and patience.

**Keywords:** Pre-Service Teachers, Social Studies Curriculum, Value, Value Education, Value Hierarchy.

## GİRİŞ

Yüzyıllar içerisinde oluşan ve bir toplumun kimliğine ilişkin bilgi veren değerler, toplumların ortak duygu, düşünce ve yaşantılarının ürünü olarak ortaya çıkarlar. Bu yönüyle değerler, güçlü bir toplumsal yapının en önemli dinamiklerinden biridir. Ancak özellikle 20. yüzyılın sonları ile 21. yüzyılın başlarında bilim ve teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler, küreselleşme olgusunu hızlandırmıştır. Şüphesiz bu durum, ulaşım ve haberleşme gibi birçok alanda insanoğlunun hayatını kolaylaştırmış olsa da küçülen dünya, özellikle millî değerlerin zayıflamasına ve popüler kültürün etkisinin artmasına zemin hazırlamıştır. Bütün bunlar yeni yetişen nesillere toplumun önem verdiği değerleri kazandırma noktasında birçok ülkeyi harekete geçirmiştir. Bu nedenle son yıllarda değerleri öğretim programlarına entegre etmek için daha fazla çaba gösterilmektedir.

Değer kavramı din, ekonomi, felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok sosyal bilim disiplinine hitap etmektedir. Bu disiplinler, değer kavramını kendi alanları içinde tanımlama ve yorumlama yoluna gitmiştir. Bundan dolayı literatürde değer kavramının çeşitli tanımları mevcuttur ve kavramın tanımı noktasında bir mutabakatın olduğunu söylemek güçtür (Çam, Yılar & Ünal, 2020; Wilson & Jantrania, 1994). Fakat bu konuda yapılan çeşitli tanımlardan hareketle değer, davranışlara rehberlik eden genel ilkeler ve temel inançlar şeklinde tanımlanabilir. Değerler aynı zamanda eylemlerin iyi olup olmadıklarını yargılamamıza olanak tanıyan standartlardır (Halstead & Taylor, 2000). Kalıtım yoluyla değil de sonradan öğrenilen değerlerin tamamen nesnel olduklarını

söylemek mümkün değildir. Gruptan gruba veya bireylere göre değişebilir (Erden, 2004). Bununla birlikte toplumlar ve bireyler farklı değerlere sahip olmalarına rağmen değerler yapı, mantık ve işlev bakımından aynı özellikleri içermektedir (Yeşil & Aydın, 2007). Özellikle bazı değerler toplumun çoğunluğu tarafından benimsendiği için daha baskın ve bireylerin davranışları üzerinde daha etkili olabilmektedir. Rokeach (1973), değerlerin ne tümüyle durağan ne de tümüyle değişken olduğunu savunmaktadır. Ona göre değerler; sürekli olma, inançlar ile ilgili olma, davranışlara kaynaklık etme, tercih edilen durumla ilgili olma, bireysel ve toplumsal anlayışla ilgili olma gibi özelliklere sahiptirler.

Değerlerle ilgili ilk dikkat çeken çalışmanın 1928 yılında Sharp tarafından yapıldığı ifade edilmektedir (Yılmaz, 2008). O tarihlerden günümüze kadar birçok çalışmada, değerler farklı boyutlarıyla ele alınarak çalışılmaya devam edilmiştir. Özellikle çeşitli toplumlarda ve dünyada kabul gören değerlerin neler olduğu ve bunların sınıflandırılması konusu oldukça fazla ilgi görmüştür. Ancak yapılan çalışmalarda benzerlikler olsa da değerlerin sınıflandırılması konusunda bir standart sağlanamamıştır. Bununla birlikte en dikkat çekici çalışmaları yapan ve geliştirdikleri değer sınıflandırmaları en çok kullanılan isimler ise Rokeach (1973) ve Schwartz (1992) olmuştur. Rokeach (1973) değerleri “amaçsal değerler” (terminal values) ve “araçsal değerler” (instrumental values) olarak iki kategoriye ayırmıştır. Amaçsal değerler, yaşamın temel amaçlarını, araçsal değerler ise bu amaçlara ulaşmada benimsenen davranış tarzlarını ifade etmektedir (Rokeach, 1973). Amaçsal değerler; aile güvenliği, kurtuluş, barış içinde bir dünya, başarı hissi, bilgelik, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecanlı bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, mutluluk, olgun sevgi, özgürlük, rahat bir yaşam, sosyal onay, ulusal güvenlik, zevk olarak sıralanırken; araçsal değerler ise geniş görüşlü olma, temiz, affedici, sorumlu, cesaretli, bağımsızlık, dürüstlük, entelektüellik, hayal gücü kuvvetli olma, hırslı, itaatkâr, özkontrol, kibar, mantıklı, güçlü, neşeli, sevecen ve yardımsever değildir. Bir diğer sınıflandırmada ise Schwartz, 1992 yılında değer yöneliminin içerik ve yapısı hakkında aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 63 ülkedeki yaklaşık 60 bin kişiden veri toplamıştır. Topladığı verileri analiz eden Schwartz, araştırmasının sonucunda evrensel 10 değer tipini ve bunların içerdiği alt değerleri ortaya koymuştur. Bu değer tipleri özyönelim, uyarılım, hazcılık, başarı, güç, evrenselcilik, iyilikseverlik, güvenlik, uyma ve geleneksellik şeklinde sıralanmıştır (Schwartz, 1992). Görüldüğü gibi birçok değer sınıflandırması yapılmakla birlikte herkesin üzerinde uzlaştığı bir sınıflandırma söz konusu değildir. Çünkü bir değer hem millî hem de evrensel bir değer özelliği gösterebilmektedir.

Hangi sınıflandırma içinde yer alırsa alsın çocuklar söz konusu bu değerleri hayatlarının çok erken dönemlerinde sadece ailelerinden değil, aynı zamanda medyadan, akranlarından, oyun gruplarından ve çeşitli kurumlardan öğrenmeye başlarlar. Bu şekilde çocuklarda ahlaki duygunun gelişimi muhtemelen hayatlarının ilk yıllarında oluşmaya başlamaktadır (Buzelli, 1992; Halstead & Taylor, 2000). Bununla birlikte değer eğitiminin daha sistematik ve bilinçli bir şekilde verildiği yer ise okuldur. Çocuklar, okul öncesi deneyimlerinden elde ettikleri bir dizi farklı değerle okula gelirler. Okulun çocukların hâlihazırda geliştirmeye başladıkları değerleri destekleme gibi bir rolü vardır. Ayrıca okul, çocukların kendi gelişen değerlerini yansıtmalarına, anlamlandırmalarına ve uygulamalarına yardımcı olmaya çalışır (Halstead & Taylor, 2000). Esasen bu, okullarda bilinçli bir şekilde değer kazandırma faaliyetidir ki, genel itibarıyla buna değerler eğitimi denilebilir. Değer eğitimi ile toplumun sahip olduğu sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimi kastedilmektedir (Veugelers & Vedder, 2003). Okulun kendi sorumluluğunu ve toplumun beklentilerini karşılamak için çocukların değer edinmelerine

ya da geliştirmelerine yönelik yaptığı uygulamalar değerler eğitimini ifade etmektedir (Katılmış, 2010).

Okullarda öğrencilere verilecek değer eğitimini etkileyebilecek birçok faktörün olduğu söylenebilir. Bu faktörler içerisinde en kritik iki öge ise öğretmenler ve öğretim programlarıdır. Öğretmenler, değer eğitiminin bilinçli ve sistematik bir biçimde gerçekleştirilmesi ve öğrencileri etkileme güçleriyle çok önemli bir paya sahiptir (Coombs-Richardson & Tolson, 2005; Halstead & Taylor, 2000). Öğrenciler öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerden etkilenebilir ve bu sayede bir gelişim gösterebilir (Halstead & Taylor, 2000). Dolayısıyla rol model olacak bir öğretmenin öğrencilere kazandırmayı planladığı değerlere öncelikle kendisinin sahip olması gerekir.

Değer eğitiminde öğretmenin yanı sıra, bir diğer önemli faktör ise öğretim programlarıdır. Öncelikle değer eğitiminin sürdürülebilmesi için değerlerin öğretim programlarına yansıtılmış olması gerekir. Bu noktada okulda öğrencilere hangi değerlerin kazandırılacağı ise Millî Eğitim'in genel amaçları ve bu amaçlara uygun hazırlanmış öğretim programları doğrultusunda şekillenmektedir (Ersoy & Şahin, 2012). Değerler, öğretim programlarının hem açık hem de örtük amaçları arasında yer alan önemli unsurlardır (Balci & Yanpar-Yelken, 2013). Günümüz dünyasında değerlerin entegre edilmediği öğretim programlarının başarılı olamayacağı düşünülmektedir (Lewis, Robinson & Hays, 2011). Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarından önce değerlere örtük bir şekilde yer verilmekteydi. Bu tarihten sonra ise değerlere doğrudan yer verilmiş hatta yenilenen programların temel boyutlarından birini değerler oluşturmuştur. Söz konusu programlar incelendiğinde, değerlere kapsamlı olarak özellikle sosyal bilgiler dersi öğretim programında (SBDÖP) yer verildiği görülmektedir (Akbaş, 2011; Sarı, 2007). Çünkü toplum için gerekli değer ve ahlaki ilkelerin kazandırılmasında en etkili derslerden biri sosyal bilgilerdir (Akbaş, 2011). Sosyal bilgiler dersi, değerlerle donatılmış vatandaşlar yetiştirmeye çalışan ve bireyin hem kendisine hem de çevresine karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olan bir derstir (Doğanay, 2006). Bireyler, yaşadıkları topluma entegre olabilmek için gerek duydukları bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmını sosyal bilgiler dersi aracılığıyla kazanmaktadırlar (Tay, 2013). Sosyal bilgiler dersinin amacını oluşturan "iyi ve sorumlu vatandaş" (Barr, Barth & Shermis, 1978; NCSS, 1994; Savage & Armstrong, 2007) profilini millî ve evrensel demokratik değerlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bu kapsamda tüm Türkiye'de 2005 yılında uygulamaya konulan SBDÖP'de toplam 20 değer; güncellenen 2018 programında ise toplam 18 değere yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, 2018). Söz konusu değerler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1.  
2005 ve 2018 SBDÖP’de Yer Alan Değerler

2005 SBDÖP’de yer alan değerler		2018 SBDÖP’de yer alan değerler	
1.Adil olma	11.Özgürlük	1.Adalet	11.Özgürlük
2. Aile birliğine önem verme	12.Saygı	2. Aile birliğine önem verme	12.Saygı
3.Bağımsızlık	13.Sevgi	3.Bağımsızlık	13.Sevgi
4.Bariş	14.Sorumluluk	4.Bariş	14.Sorumluluk
5.Bilimsellik	15.Vatanseverlik	5.Bilimsellik	15.Vatanseverlik
6.Çalışkanlık	16.Yardımseverlik	6.Çalışkanlık	16.Yardımseverlik
7.Dayanışma	17.Hoşgörü*	7.Dayanışma	17.Eşitlik**
8.Duyarlılık	18.Misafirperverlik*	8.Duyarlılık	18.Tasarruf**
9.Dürüstlük	19.Temizlik*	9.Dürüstlük	
10.Estetik	20.Sağlıklı olmaya önem verme*	10.Estetik	

\*2005 programında yer alıp 2018 programında yer verilmeyen değerler.

\*\*2005 programında yer almayan 2018 programında yer verilen değerler.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi 2005 programında yer alan 20 değerinin 16’sına 2018 programında da yer verilmiştir. Söz konusu ortak değerlerden biri olan adil olma 2018’de adalet şeklinde güncellenmiştir. Bunların dışında 2005 programında yer verilen hoşgörü, misafirperverlik, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerine 2018 programında yer verilmemiş; eşitlik ve tasarruf değerleri ise ilk kez eklenmiştir (Yılar & Tomal, 2018). Programda yer verilen söz konusu değerlerin, belirli öğrenme alanları ve üniteler ile ilişkilendirilerek, o ünite bağlamı içerisinde öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (Kabapınar, 2012). Her iki programda da söz konusu değerlerin neden seçildiğine dair doğrudan bir açıklama olmasa da Türk milletinin millî kültür anlayışından ve çağdaş dünyanın demokratik değer anlayışından etkilenildiği düşünülebilir.

Sonuç itibarıyla okullarda yeni yetişen nesillere toplumun önem verdiği değerleri etkili şekilde kazandırmada birçok faktör rol oynamakla birlikte özellikle iki temel faktör öne çıkmaktadır. Bunlar; değerleri önemseyen bir öğretim programı ve programdaki değerleri tanıyan ve bunları kazandırabilecek bilgi beceriye sahip öğretmen şeklinde ifade edilebilir. Bu noktada özellikle öğretmenlerin daha göreve başlamadan önce lisans eğitimi sürecinde değerlere ilişkin belli başlı yeterliliklere sahip olması önemli görünmektedir. Buradan hareketle araştırmanın konusu, lisans öğrenimlerine devam eden sosyal bilgiler öğretmen adayları ile 2018 SBDÖP’de yer alan değerlerden oluşmaktadır.

Literatürde değerlerle ilgili birçok araştırma yapılmış olmakla birlikte değer hiyerarşisine odaklanan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ulaşılan kaynaklar doğrultusunda bu araştırmanın konusuyla yakından ilişkili olan çalışmalardan biri Ulu-Kalın’a (2017) aittir. Ulu-Kalın (2017) araştırmasında, 2005 SBDÖP’yi dikkate alarak farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 123 sosyal bilgiler öğretmen adayının değer hiyerarşilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerinde anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. 1., 2. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin değer hiyerarşilerinin zirvesinde adil olma değerinin yer alması bu çalışmada ulaşılan en dikkat çekici sonuçlardan biri olmuştur. Bu konuda yürütülen bir diğer çalışma ise Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu’na (2013) aittir. Karatekin vd. (2013) de yaptıkları çalışmada 2005 SBDÖP’deki değerleri göz önünde bulundurarak ortaokul öğrencileri, sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre tüm katılımcıların değer sıralamasının ilk üç sırasında saygı, dürüstlük ve vatanseverlik değerlerinin yer aldığı

tespit edilmiştir. Özellikle her üç grupta öne çıkan ortak değer dürüstlük olduğu, öğrenci ve öğretmen adaylarının tercihlerinin birbirine daha çok benzerlik gösterdiği, öğretmenlerin ise sevgi, hoşgörü ve aile birliğine önem verme değerlerini öne çıkardıkları belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada ise Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017) sosyal bilgiler öğretmeni, ortaokul 8. sınıf öğrencileri ve öğrenci velilerini araştırmalarına dahil ederek onların değer hiyerarşilerini belirlemeye çalışmışlardır. Yine 2005 SBDÖP’de yer alan değerlerin göz önünde tutulduğu araştırmada dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerleri öğretmen ve veliler tarafından daha yüksek bir oranda sıralamaya dâhil edilmişken; adil olma ve vatanseverlik değerleri ise öğrenciler tarafından yüksek düzeyde ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi dışında ise Yıldırım (2018), Marušić (2013) ve Taşdelen’in (1998) çalışmalarının bu araştırmanın kapsamıyla yakın ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Yıldırım (2018) pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adaylarını değer hiyerarşilerini belirlemeye çalışmıştır. 2018 Tarih Dersi Öğretim Programı’nda yer alan değerlerin dikkate alındığı çalışmanın sonucunda vatanseverlik, adalet ve dürüstlük değerlerinin öğretmen adaylarının ilk üç değer arasında sıralandığı görülmüştür. Taşdelen (1998) ise yaptığı araştırmada Rokeach’ın Değerler Envanterini kullanarak üniversite öğrencilerinin ereksel ve araçsal değer hiyerarşilerini farklı değişkenler açısından incelemeye çalışmıştır. Tesadüfî örnekleme yoluyla araştırmaya dahil edilen toplam 262 üniversite öğrencisinden alınan veriler ışığında; öğrencilerin ereksel değerlerde öncelikli tercihlerinin özgürlük, kendine saygı, barış içinde bir dünya, gerçek dostluk ve iç huzur; araçsal değerlerde ise öncelikli tercihlerinin dürüstlük, bağımsızlık, cesaret, geniş görüşlülük ve mantıklılık olduğu saptanmıştır. Son olarak Marušić’in (2013) Schwartz’ın değerler sınıflandırmasını dikkate alarak 163 öğretmen adayı ile yürüttüğü nicel araştırmada en fazla önemsenen değerlerin iyilikseverlik, evrenselcilik ve öz-yönelim değer grubunda olduğu; en az önemsenen değerlerin ise uyarılım, güç ve geleneksellik değer grubunda olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler eğitimi alanında öğretmen adaylarının görüş ve değer hiyerarşilerini özellikle 2018 programını dikkate alarak ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin başarılı bir değer eğitimi verebilmeleri için lisans eğitimi sürecinde gerekli yeterlilikleri kazanmış olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik eğitimi alan adayların bu süreçte yürürlükte olan öğretim programını ve programda yer alan değerleri tanıyıp tanımadıklarını, değer farkındalıklarını ve değer hiyerarşilerini ortaya koymak önemlidir. Böylece öğretmen adaylarının görüşlerine bakarak değerler eğitimi konusunda öğretmen yetiştirme sürecini anlama ve yorumlama şansına sahip olunabilir. Dolayısıyla çalışmanın amacı; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 programında yer alan değerlerle ilgili görüşlerini ortaya koymak şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2018 SBDÖP’de yer alan değerlerden en önemli gördüğü beş değer nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, 2018 SBDÖP’de yer alan değerlerden önemsiz veya en az önemli gördüğü beş değer nedir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, 2005 SBDÖP’de yer alan “hoşgörü, misafirperverlik, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme” değerlerine 2018 programında yer verilmemesini nasıl değerlendirmektedirler?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, 2018 SBDÖP’de eşitlik ve tasarruf değerlerine ilk kez yer verilmesini nasıl değerlendirmektedirler?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 SBDÖP’de eksik gördüğü değerler nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada, eğitim alanında yaygın biçimde kullanılan nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Temel nitel araştırma yöntemi, bireylerin hayatlarını ve deneyimlerini nasıl yorumladığı ve bir olay veya olguya ne anlam yükledikleri ortaya çıkartmaya çalışır (Merriam & Tisdell, 2016). Bu doğrultuda araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgili öğretim programında yer alan değerlere ilişkin yorumları ve değerlerin önemine ilişkin atfettikleri anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür.

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırılan konu veya durumla ilgili zengin bilgi sağlayan kişi veya kaynakların araştırmaya dâhil edilmesini sağlayan, mantığını ve gücünü derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgudan alan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015; Patton, 2014). Ölçüt örnekleme ise araştırma öncesinde belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışma ve gözden geçirme olarak ifade edilebilir (Patton, 2014). Bu doğrultuda araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi benimsenerek nitel araştırmanın doğasına uygun bir biçimde zengin ve derinlemesine bilgi elde edilmeye çalışılmış ve bazı önem ölçütlerini sağlayan katılımcılarla bir araya gelinmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Öğretim Programları dersini almak ve başarıyla geçmiş olmak” ölçütü belirlenmiştir. Araştırmada belirlenen ölçütle sosyal bilgiler programında yer alan değerlere yönelik zengin bilgi ve deneyimlere sahip öğretmen adayları ile bir araya gelmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada 17 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının 12'si kadın, 5'i erkektir. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde öğretmen adaylarının araştırmaya katılmaya istekli olması ve gönüllülük göz önünde bulundurulmuştur. Nitekim isteklilik ve gönüllülük araştırma verilerini kalitesini doğrudan etkileyebilecek faktörlerden biridir ve etik ilkeler için büyük önem arz etmektedir (Merriam & Tisdell, 2016). Bunun dışında araştırmaya katılmaya gönüllü ve istekli olan katılımcılara kimliklerini gizli kalacağı ve araştırma verilerinin sunumunda kendilerine kod isimler atanacağı araştırmacılar tarafından daha önceki yıllarda yürütülen araştırmalardan örneklerle açıklanmıştır. Bu sayede katılımcıların özel hayatlarının gizliliğine yönelik herhangi bir kaygı taşımalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak mülakat kullanılmıştır. Mülakatlar gündelik sohbet tarzında mülakat, mülakat kılavuzu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu mülakat olarak üçe ayrılmaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada ise mülakat kılavuzu yaklaşımının kullanılması tercih edilmiştir. Mülakat kılavuzu yaklaşımında, araştırmacının ilgilendiği konunun aydınlatılması ve açığa çıkarılması için temel konu ve alt başlıklar önceden belirlenir. Ardından araştırmacılar belirlenen konu ve alt başlıklarla

ilgili konuşmayı yönlendirir ve odadaki konudan sapmadan özgürce bir konuşma akışı belirleyebilirler. Bu yaklaşım araştırmacıya zamanı etkin bir biçimde kullanma, konunun ana hatlarını sınırlandırma, birçok farklı insanla görüşmeler yapma ve veriyi kapsamlı ve sistematik toplama konularında avantaj sağlar (Patton, 2014). Bu kapsamda mülakat kılavuzu yaklaşımının sağladığı avantajlar ve araştırma konusunun bu yaklaşım için uygunluğu araştırmacıları bu yöntemi kullanmaya itmiştir.

Mülakat kılavuzu hazırlanırken belirli adımlara özen gösterilmiştir. Öncelikle SBDÖP’de yer alan değerle ilgili alanyazında daha önce gerçekleştirilen nitel araştırma çalışmaları incelenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programı detaylıca incelenmiş ve sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman öğretim üyeleriyle istişareler yapılmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarına yöneltilen soruların ana hatları alanyazındaki birikim ve uzman öğretim üyelerinin deneyimleri ile çizilmeye çalışılmıştır. Yapılan incelemeler ve istişareler sonucunda 5 temel konu belirlenmiştir. Bu konular; SBDÖP’de en önemli görülen değerler, SBDÖP’de diğer değerlere göre en önemsiz görülen değerler, SBDÖP’de eklenmesi beklenen/eksik görülen değerler, 2005 SBDÖP’de yer alan ve 2018 öğretim programında kendine yer bulamayan değerler, 2018 öğretim programına sonradan eklenen değerlerdir. Belirlenen 5 temel konu hakkında ise öğretmen adaylarına şu sorular yöneltilmiştir;

1. SBDÖP’de yer alan değerlerden en önemli gördüğünüz beş değer sırasıyla nedir? Niçin bu değerleri önemli gördüğünüzü açıklayınız.

2. SBDÖP’de en az önemli gördüğünüz beş değer sırasıyla nedir? Niçin bu değerleri daha az önemli gördüğünüzü açıklayınız.

3. 2005 SBDÖP’de yer alan hoşgörü, misafirperverlik, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin 2018 programında yer almamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. SBDÖP’ye dâhil edilen eşitlik ve tasarruf değerlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. SBDÖP’de eksik gördüğünüz veya öğretim programına eklenmesini beklediğiniz değerler nelerdir? Niçin bu değerlerin eklenmesini veya eksik olduğunu düşünüyorsunuz?

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu soruların dil anlaşılabilirliği, tutarlılığı ve araştırma sorularına doğru yanıtlar sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için 2 öğretmen adayı ile ön görüşmeler yapılmıştır. Alınan dönütler ve nitel araştırma alanında uzman sosyal bilgiler eğitimcileriyle son görüşmeler neticesinde mülakat sorularının anlaşılabilirliği, tutarlılığı ve araştırma sorularına yanıt verilebilirliği teyit edilmiştir. Araştırmanın verileri, Covid-19 salgın hastalığı sebebiyle katılımcıların ve araştırmacılarının sağlığını göz ardı etmemek için Google Classroom üzerinden gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin izinleri alınarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen kayıtlar görüşmeler bittikten sonra yazılı hâle getirilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde kuramsal (tümdengelimsel) tematik analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Tematik analiz, nitel verinin içerisinde yer alan önemli kavramları seçecek şekilde verinin bölümlere ayrılmasına, kategorize edilmesine ve yeniden yapılandırılmasına yönelik bir veri azaltma ve analiz stratejisidir (Ayres, 2008). Tematik analiz, tümevarımsal tematik analiz ve kuramsal (tümdengelimsel) tematik olmak üzere ikiye ayrılır. Tümevarımsal tematik analiz araştırmaya değer bulunan konuyla ilgili daha önce bir çalışmanın yapılmadığı dolayısıyla verilerin analizinde daha

önce belirlenen bir kodlama çerçevesinin benimsenmediği durumlarda kullanır. Ayrıca tümevarımsal tematik analizde ele alınacak konuyla ilgili daha önce bir çalışma yapılmamış olması araştırmacının verinin analizi süresince alana veya konuya duyduğu kuramsal ilgiden etkilenmez. Kuramsal tematik analiz ise tam tersi bir yapıya sahiptir. Kuramsal tematik analizde araştırmacının alana veya konuya dair kuramsal bir aşinalığı vardır ve araştırmacı veri setinin bazı yönlerini detaylı bir biçimde sunma eğilimindedir (Braun & Clarke, 2006). Bu araştırmada da SBDÖP ile ilgili alanyazında daha önce yürütülen çalışmaların olması, araştırmacıların bu çalışmaların kodlamalarından yararlanması ve ele alınan verinin bazı yönlerini detaylıca bir biçimde sunma isteği araştırmacıları bu veri analiz yöntemini kullanmaya itmiştir.

## Etik

Araştırmanın planlanmasından raporlaştırılmasına kadar yürütülen bütün süreçlerde araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu gösteren etik kurul raporu Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır (25.12.2020/Karar Sayısı: 2020-810).

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Araştırma bulguları “SBDÖP’de en önemli görülen beş değer”, “SBDÖP’de en az önemli görülen beş değer”, “2018 SBDÖP’den çıkartılan veya eklenen değerler” ve “SBDÖP’de eksik görülen veya eklenmesi beklenen değerler” olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır.

### SBDÖP’de En Önemli Görülen Beş Değer

Katılımcıların SBDÖP’de en önemli gördüğü beş değere yönelik görüşlerinden elde edilen veriler sayısallaştırılarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *SBDÖP’de En Önemli Görülen Değerler*

Değerler	Önem Sırası					Toplam Tekrar Edilme
	1.	2.	3.	4.	5.	
Saygı	1	5	2	2	2	12
Adalet	3	2	3	2	2	12
Vatanseverlik	4	-	3	3	1	11
Sorumluluk	1	2	1	4	2	10
Dürüstlük	1	1	2	-	3	7
Aile Birliğine Önem verme	2	2	1	-	1	6
Sevgi	3	-	1	-	1	5
Eşitlik	1	1	-	1	1	4
Özgürlük	-	-	2	-	1	3
Dayanışma	-	1	-	2	-	3
Bağımsızlık	1	2	-	-	-	3
Çalışkanlık	-	-	1	1	1	3
Yardımseverlik	-	-	1	-	1	2
Tasarruf	-	-	-	1	1	2
Duyarlılık	-	1	-	1	-	2
Toplam	17	17	17	17	17	85



Katılımcıların görüşlerine göre SBDÖP’de birinci sırada en çok tekrarlanan değer vatanseverlik, ikinci sırada en fazla saygı, üçüncü sırada vatanseverlik ve adalet, dördüncü sırada sorumluluk ve beşinci sırada dürüstlük değerleri olmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun en önemli gördüğü ilk 5 değer ise sırasıyla saygı ve adalet, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük ve aile birliğine önem verme değerleri olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin dışında bazı katılımcıların sevgi, eşitlik, özgürlük, dayanışma, bağımsızlık, çalışkanlık, yardımseverlik, tasarruf ve duyarlılık değerlerinin SBDÖP’de en önemli 5 değerden biri olarak gördükleri belirlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinde SBDÖP’de en önemli görülen beş değer arasında ise barış, bilimsellik, estetik değerleri kendine yer bulamamıştır.

Katılımcıların en önemli beş değer arasında en çok bahsettikleri saygı değerine yönelik görüşleri incelendiğinde, saygının sosyal bilgiler öğretiminde iyi bir vatandaş yetiştirmenin temel özelliklerinden biri olduğuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Katılımcılar toplumsal birlik ve beraberliğin artırılması, toplumsal barışın ve kişiler arası anlayışın geliştirilmesi için saygı değerinin öğrencilere sosyal bilgiler dersi aracılığıyla kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca çağdaş bir ülkede farklı kişilere, görüşlere, kültürlere, gelenek-göreneklere, örf-adetlere ve dillere saygı duyulmasının demokrasiyi güçlendireceğine ve toplumsal refaha katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerin yanı sıra toplumda kutsallık atfedilen aile, bayrak, vatan ve dil gibi ortak değerlere karşı saygının küçük yaşlarda kazandırılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Katılımcıların bu bulgulara yönelik ifade ettiği cümlelerden bazıları şöyledir:

*Hülya: Saygı bir öğrenciye kazandırılması gereken en önemli değerlerdendir. Sosyal bilgiler dersinde ise öğrencilere kültür, gelenek, görenek, örf, adetler, bayrağımız, dilimiz gibi bizi bir arada tutan bizi millet yapan unsurlara saygı göstermesi ve bağlılık duygusu oluşturma açısından büyük bir öneme sahiptir. Saygılı olmayı öğrenen toplum birbirlerine gösterdiği anlayışla toplumun huzurunun korunmasına da yardımcı olacaktır.*

*Ebru: Saygı değeriyle toplumsal barış oluşur, insanların empati becerisi gelişir ve anlayış içinde bir kişilik oluşumu sağlanır. Farklıklara, karşımadaki kişilerin inançları gibi özelliklerine karşı saygılı olmanın önemini kavrarız.*

Katılımcıların önem atfettiği ve en çok ifade edilen bir diğer değer ise vatanseverliktir. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde vatanseverlik değerinin öğrencilere kazandırılmasının vatani için sorumluluklarını yerine getiren, ülkesine bağlı ve olası tehlikelere karşı ülkesini savunan, toplumsal düzeni sağlamak için gerektiğinde katkı sunan bireylerin yetiştirilmesinde önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar bu düşüncelerinin yanı sıra öğrencilerin vatani için özverili çaba ve gayretlerde bulunması, bireysel ve toplumsal menfaatleri gözetmesi, ülkesinin sorunlarına duyarlı ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesi için vatanseverlik değerinin önemli olduğu düşünmektedirler. Katılımcılardan Havva’nın bu bulgulara yönelik görüşleri şöyledir:

*Havva: Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerden en önemlisi vatanseverlik değeridir. SBDÖP’nin amaçları incelendiğinde iyi, etkin, üretken ve demokratik vatandaşlar yetiştirme amacını taşıdığını görmekteyiz. Bireyin iyi, üretken ve demokratik olması kendini ve toplumu sevmesi, saymasıyla birlikte vatanını da sevmesini ve saygı duymasını gerektirir. Güçlü bir vatanseverlik algısı olan bir vatandaş devletin, kendinin ve toplumun çıkarlarını düşünebilir ve buna göre otokontrolünü sağlayabilir. Vatanseverlik değerini kazanmış olan bir birey bu değer beraberinde diğerlerine de hâkim olmuş olur. Örneğin, vatanseverlik değerini benimsemiş bir vatandaş devletine karşı sorumluluklarının da bilincindedir. Vatanını sevmek beraberinde saygıyı, duyarlılığı da getirir.*

Katılımcıların bir diğer önemli gördüğü değer ise adalettir. Katılımcılar gelecek nesillerin adalet değerini kazanmasının devletin devamlılığı, toplumsal eşitlik, demokrasi, hukuk kurallarının uygulanması gibi konularda çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların çoğunluğu adalet değerinin kazandırılması ile

objektiflik, sorumluluk, eşitlik, dürüstlük gibi birçok değer de öğrencilere kazandırılabilirliğini vurgulamaktadır. Katılımcılar adalet değerini kazanan öğrencilerin bu değerlerle birlikte doğruluğu ve gerçekliği savunan ve haksızlığa karşı duran etkin vatandaşlar olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu bulguları destekleyen ifadelerinden bazıları şöyledir:

*Yiğit: Adalet, eşitlik, hakkaniyet gibi kavramlar toplumun yönetimi ve günlük yaşamımız bakımından son derece önemlidir. Bu diğer bir deyişle insanlar arasındaki dengeyi korumak anlamına gelir ki eğer bu denge bozulursa toplum içerisinde huzursuzluklar meydana gelir. Sosyal hayatın sağlıklı bir şekilde devamı açısından adalet değerinin öğretimi çok gerekli ve önemlidir.*

*Yasemin: Adalet ve içeriğinde bulunan kavramların öğrencilere kazandırılması öğrencilerin bireyler arasında bulunan dengeyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Adalet değerinin öğrencilere verilmesi ve bireylerin adaleti bilerek yetişmesi toplumun refah düzeyini arttıracaktır. Adil olmayı öğrenen çocuk aynı zamanda dürüstlüğü ve doğru konuşmayı ilke edinir.*

Katılımcıların önem verdiği bir diğer değer ise sorumluluktur. Katılımcılar sorumluluk değerinin önemine ilişkin cümlelerinde iyi bir vatandaşın askerlik yapmak, oy kullanmak, vergi vermek, kanunlara ve kurallara uymak gibi temel sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sorumluluklarını bilmesi ve bunları yerine getirmesinin bireysel ve toplumsal başarının artmasına, eylemlerinin olası sonuçlarını üstlenmesine, görevlerini en iyi biçimde yerine getirmesine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Katılımcılardan Emre'nin sorumluluk değerine ilişkin görüşleri şöyledir:

*Emre: Sorumluluk sahibi bireyler ülkesi ve milleti için çalışmaktan, ülkesini korumaktan çekinmezler. Sorumluluk denince aklımıza küçük yaşta evde üstlendiğimiz basit sorumluluklardan tutun da yetişkinlik dönemlerinde askere gitme, vergi vermek gibi ülkemizin geleceği için üstlendiğimiz ciddi görevler geliyor. Sorumluluk sahibi bireyler ülkesine bağlı bir şekilde bu görevlerini seve seve yerine getirirler. Bir toplumda herkes üzerine düşen görevleri yerine getirirse o toplum çok daha kolay kalkınabilir.*

Katılımcıların en önemli gördüğü bir diğer değer ise dürüstlüktür. Katılımcılar, dürüstlük değerinin öğrencilerin diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için teminat niteliğinde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar dürüstlük değerinin kazandırılmasıyla öğrencilerin yalan, iftira, hile, ayrımcılık, çıkar gözetme, suç işleme gibi kötü alışkanlıklardan uzak duracağını düşünmektedirler. Dürüstlük değerinin öğrencilere kazandırılması ile açık konuşan, şeffaf, güvenilir, adil ve saygılı bireylerin olacakları vurgulanmıştır. Katılımcıların dürüstlük değeriyle ilgili bu bulguları destekleyen ifadelerinden bazıları şunlardır:

*Büşra: Dürüstlük hem iletişim adına hem de kurumların doğru bir şekilde işleyebilmesi adına çok önemli bir değerdir. Adaleti de beraberinden getirir.*

*Koray: Dürüstlük becerisine sahip bir birey eğitimde, siyasette ve ticaretle hileye başvurmayacaktır. Dürüst bireyler yetiştirmek o bireylerin yaptıkları işlerdeki şeffaf tutumlar sergileyerek toplumun güvenini kazanmasını ve ayrımcılığın sona ermesini sağlayacaktır.*

Katılımcıların SBDÖP'de en önemli gördüğü bir diğer değer ise aile birliğine önem vermedir. Katılımcılar ailenin toplumun en temel yapı taşlarından biri olması ve bireylerin gelecek yaşamlarında kullanacakları temel bilgileri kazanması için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle aile birliğine önem verme değerini kazanacak olan kişilerin hem kendi çevresi hem de ülkesi için daha duyarlı kişiler olacaklarına inanmaktadırlar. Ayrıca aile birliğine önem verme değerinin kazandırıldığı öğrencilerin sevgi, saygı, sorumluluk ve yardımlaşma gibi değerleri benimseyeceğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan Ebru'nun "aile birliğine önem verme bireyin yardımlaşmayı, sevgi ve saygıyı öğrenmesini sağlar." ve Emre'nin "aile birliğine önem veren, ailesini koruyan kişiler ülkesi ve devleti için de benzer davranışları gösteren kişiler

*olacaktır.*” şeklindeki görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Katılımcıların bir diğer önemli gördüğü değer ise sevgidir. Katılımcıları sevgi değerinin SBDÖP’nin önemine ilişkin görüşlerini belirttikleri cümlelerde sevgi değerinin bütün toplumlar için önemli olduğunu ve hayattaki her şeyin başının sevgi olduğuna vurgu yapmışlardır. Bunun yanında sevgi değerinin bireylerin ve iç ve dış dünyalarını etkileyen bir değer olduğu ifade edilmiştir. Sevgi değerinin kazandırıldığı bireylerde vicdan, merhamet, hoşgörü ve sabır gibi değerlerin de kazandırılacağını belirtmişlerdir. Ayrıca sevgi değerinin dostluk ve iletişimi güçlendireceğini düşünen bazı katılımcılarda bulunmaktadır. Bu nedenlerle katılımcılar tarafından sevgi değerinin SBDÖP’deki en önemli değerlerden biri olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılardan Gizem’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Gizem: Sevgi, insanların hem iç hem de dış dünyalarını etkileyen güçlü bir duygu ve değerdir. Sevginin olduğu yerde merhamet, vicdan, hoşgörü ve sabır da olur. Bu da bireyin hem kendisi hem de dışında kalan dünya açısından çok önemlidir. Dünya da güçlü bir sevginin halledemeyeceği problem, aşamayacağı sorun yoktur. Bu nedenle çocukların doğdukları andan itibaren ihtiyaçları olan sevgiyi görebilmeleri kendi psikolojileri, dolayısıyla da toplum psikolojisi açısından çok gereklidir.*

Katılımcıların SBDÖP’de en önemli gördüğü bir diğer değer de eşitliklerdir. Katılımcılar eşitlik değerinin farklı cinsiyet, ırk veya kültürden olan bireylere karşı ayrımcılık yapılmaması ve bireylerin aynı fırsatlara sahip olabilmesi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar eşitlik değerinin olmadığı yerde adalet, saygı, duyarlılık gibi değerlerin kazandırılmayacağını ifade edilmiştir. Bu nedenlerle katılımcılar eşitlik değerinin SBDÖP’de en önemli değerlerden biri olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılardan Koray’ın “Eşitlik değeri olmadan adalet, saygı, sevgi ve duyarlılık gibi değerlerin öğrencilerde gelişmesi beklenemez. Öğrencilerin kendi hak ve özgürlükleri ile farklı insanların hakların aynı olduğunu bilmesi bu değerle sağlanabilir.” şeklindeki ifadeleri bulguları destekler niteliktedir. Katılımcıların en önemli gördüğü bir diğer değer özgürlüktür. Katılımcılar özgürlük değerinin önemine ilişkin ifade ettiği cümlelerde bireylerin duygu ve düşüncelerini herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadan söyleyebilmesi ve istediği seçimleri yapabilmesi için önemli bir değer olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncelerin yanı sıra ise bireylerin mutlu bir hayata geçirebilmeleri için özgürlük değerinin önemli olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılar tarafından en önemli değerlerden bir diğeri olan dayanışma değeriyle ilgili görüşlerde toplumların karşılaştıkları zorluklara karşı birlik ve beraberliğin artırılmasında, toplumsal ve teknolojik gelişmenin sağlanmasında, mutlu ve huzurlu bir toplumun inşasında, barışın ve güven duyulan bir çevrenin tahsisinde bu değer önemli olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılardan Tuğçe’nin bu konudaki “Dayanışma toplumda birlik ve beraberliğin oluşmasında, toplumun mutlu, huzurlu, barış ve güven içinde olmasında, toplumsal paylaşım, yardımlaşma ve kaynaşma için gereklidir.” cümleleri bulguları destekler niteliktedir.

Katılımcıların SBDÖP’de en önemli gördüğü diğer değerler ise bağımsızlık, çalışkanlık, yardımseverlik, tasarruf ve duyarlılıktır. Katılımcılar bağımsızlık değerinin Türk kültürü için ayrı bir önemi olduğunu ve kişilerin veya ülkenin özgür kalabilmesi için öğrencilere kazandırılacak en önemli değerlerden biri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bağımsızlık değerinin bir ülkenin sosyal ve ekonomik olarak gelişmesi, milletin kendi kültürünü, gelenek ve görenekleri koruması için çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılardan Gül’ün “Ancak bağımsızlık değerini benimsemiş bir vatandaş kendi kültürünü koruyup, çocuklarını veya hitap ettiği kesimi kültürüne uygun yetiştirebilir. Ayrıca bu değer sayesinde kendi özgürlüklerinin farkına varabilir.” şeklindeki cümleleri bulguları doğrular niteliktedir. Çalışkanlık değeri ile ilgili katılımcılar, bu değer

bireylerin geleceklerini daha iyi yaşamalarına katkı sağlayacak ve onların daha üretken, sorumlu ve başarılı bireyler olmalarında önemli bir değer olduğunu düşünmektedirler. Yardımseverlik değeriyle ilgili ise katılımcılar, bu değerın bireylerin ben duygusundan biz duygusuna geçmesi, toplumdaki diğer bireyleri sevmesi, ihtiyaç sahiplerini fark etmesi ve duyarlı olması için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Dilber, bu konudaki görüşlerini “Öğrenciler de bencillik duygusu azdır. Ben değil biz demeye başlarlar. Yardımseverlik değeri toplumsal sevgi ve saygının oluşmasını sağlar. İnsanların hiç tereddütsüz birbirlerine yardım edip mutlu olmasını sağlar.” cümleleriyle açıklamıştır. Katılımcıların tasarruf değeriyle ilgili görüşlerinde ise bireylerin doğal kaynakların sınırsız olmadığını fark etmesi, çevreye karşı duyarlı, sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip ve israftan kaçınan bireyler olarak yetiştirilmesi için önemli bir değer olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Diğer bir değer olan duyarlılık değeriyle ilgili ise katılımcılar, bu değeri kazanacak olan bireylerin küresel ve toplumsal sorunlara, Türk tarihine ve kültürel mirasa, hak ve özgürlüklere ve doğal çevreye karşı bilinçli ve hassas bireyler olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenlerle de SBDÖP’de duyarlılık değerinin önemli değerlerden biri olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

### SBDÖP’de En Az Önemli Görülen Beş Değer

Katılımcıların SBDÖP’de en az önemli gördüğü beş değere yönelik elde edilen veriler sayısallaştırılarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.  
SBDÖP’de En Az Önemli Görülen Değerler

Değerler	Önem Sırası					Toplam Tekrar Edilme
	1.	2.	3.	4.	5.	
Estetik	10	1	1	1	3	16
Yardımseverlik	-	5	2	2	2	11
Tasarruf	1	3	2	3	1	10
Dayanışma	1	1	2	2	2	8
Bilimsellik	-	4	1	1	1	7
Çalışkanlık	2	-	3	1	-	6
Eşitlik	1	1	-	-	3	5
Özgürlük	-	-	2	2	1	5
Duyarlılık	1	-	-	2	1	4
Barış	-	-	3	-	1	4
Bağımsızlık	1	1	-	1	-	3
Adalet	-	-	1	1	1	3
Sevgi	-	-	-	-	1	1
Aile birliğine önem verme	-	-	-	1	-	1
Dürüstlük	-	1	-	-	-	1
Toplam	17	17	17	17	17	85

Katılımcıların SBDÖP’de yer alan değerlerden en az önem verdikleri değerler; birinci sırada estetik, ikincisi sırada yardımseverlik, üçüncü sırada çalışkanlık ve barış, dördüncü sırada tasarruf ve beşinci sırada estetik ve eşitlik değerleri olmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun en az önem verdiği ilk 5 değerin ise sırasıyla estetik, yardımseverlik, tasarruf, dayanışma ve bilimsellik değerleri olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin dışında bazı katılımcıların çalışkanlık, eşitlik, özgürlük, duyarlılık, barış, tasarruf, bağımsızlık, adalet, sevgi, aile birliğine önem verme ve dürüstlük değerlerini nispeten daha az önemsedikleri ve en az önem verilen 5 değerden biri olarak gördükleri

belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre katılımcıların hiçbiri bu kategori altında saygı, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerini ifade etmemiştir.

Katılımcıların SBDÖP’de en az önemli gördükleri değer, estetik değeri olmuştur. Katılımcıların çoğunluğu, SBDÖP’nin demokratik, iyi ve üretken bir vatandaş yetiştirme amacıyla estetik değerinin ana ve gerekli değerlerden biri olmadığını düşünmektedir. Katılımcıların estetik değerini en az önemli görmelerindeki nedenlere ilişkin cümlelerinde her bireyin estetik algısının farklı olduğu dolayısıyla estetik anlayışının öznel ve tek tipleştirilemeyecek bir değer olduğu düşüncesi temel teşkil etmektedir. Ayrıca estetik değerinin eğitimle kazandırılmayacak, sanat ve güzellik temelli bir değer olduğunu düşünen bazı katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların bu bulgulara yönelik ifadelerinden bazıları şöyledir:

*Tülay: En az önemli gördüğüm estetikdir. Çünkü estetik kişiden kişiye değişen adalet veya eşitlik gibi kalıp ifadeleri olmayan bir değerdir. Estetik değeri öznel bir görüş açısından değerlendirilebilir. Bu yüzden sosyal bilgilerin amaçladığı iyi bir vatandaş için estetik değerini önemli görmüyorum.*

*Ebru: Estetik değerinin bir genellemeye bağlanmasını doğru bulmuyorum, özellikle günümüzde beden olumlama gibi ya da Ugly Sneaker gibi akımlardan görüldüğü üzere estetik değerlerde değişimler vardır. Bu nedenle çocuklara bu güzeldir, bu çirkindir gibi dayatmalar yerine bu iyi bir davranıştır türündeki değerlerin öne çıkması gerektiğini düşünüyorum.*

Katılımcıların SBDÖP’de en az önemli gördüğü ikinci değer ise yardımseverliktir. Katılımcıların çoğunluğu yardımseverlik değerinin SBDÖP’de alternatiflerinin olduğunu ve bu nedenle daha az önem verdiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar yardımseverlik değerinin alternatiflerinin duyarlılık, dayanışma ve sevgi değerleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu düşüncelerin yanı sıra ise katılımcıların bazıları yardımseverlik değerinin okul/sınıf ortamlarında kazandırılabilen bir değer olmadığına ve aile tarafından kazandırılabilene inanmaktadır. Katılımcıların yardımseverlik değerine yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

*Yiğit: Bu değeri daha az önemli görmemin sebebi bu değer okulda değil de küçük yaşlardan itibaren aile vasıtasıyla verilmesi gerektiğini düşünmemdir.*

*Hülya: Öğrencilere duyarlılık ve dayanışma bilincini kazandırdığımızda bu bilinç öğrencileri dolaylı olarak yardımlaşma eylemine teşvik edecektir. Bu iki değer yardımseverlik değerini de içinde barındırdığı için yardımseverlik değerinin programda olmasını önemsiz görüyorum.*

Katılımcıların SBDÖP’de en az önemli gördüğü üçüncü değer tasarruftur. Katılımcıların çoğunluğu tasarruf değerini SBDÖP’de az önemli görmelerini bu değer alternatiflerinin programda yer almasına bağlamaktadır. Katılımcılar sorumluluk ve duyarlılık değerlerine sahip olan bireylerin aynı zamanda tasarruflu olacağını düşünmektedir. Bu nedenle de tasarruf değerini daha az önemli görmektedir. Katılımcıların bu bulguları destekleyen ifadelerinden bazıları şöyledir:

*Emre: Bu değer de sorumluluk değeri içinde ele alınabilir. Sorumluluk sahibi kişiler devletin ve doğanın kaynaklarını bilinçsizce kullanmak yerine tasarruflu davranırlar. Aile içinde de sorumluluk duygusu gelişen çocuk musluktan akan suyun aslında babasının cebinden çıkan para olduğunu bilirse tasarruf değerini geliştirmiş demektir. Tasarruf bilinci sorumluluk değeriyle birebir örtüşmektedir.*

Katılımcıların SBDÖP’de en az önem verdiği dördüncü değer dayanışmadır. Katılımcıların SBDÖP’de dayanışma değerini daha az önemli görmelerindeki sebep ise bu değer programda alternatifleri olduğu düşüncesidir. Katılımcılar yardımseverlik, sevgi ve duyarlılık değerlerine sahip bireylerin dayanışma değerine sahip kişiler olacağını düşünmektedirler. Dilber’in “Dayanışma değerinin alternatifi olduğunu düşünüyorum. Bu alternatif değer yardımseverlik değeridir. Her iki değerde de yardıma muhtaç

insanlara ya da kötü bir olayla karşılaşan insanlara yardım edilmesi gerektiğinden bahsediliyor.” görüşleri bulguları desteklemektedir.

Katılımcıların SBDÖP’de en az önemli gördüğü beşinci değer ise bilimselliktir. Katılımcıların çoğunluğu ilk ve ortaokul öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin bilimsellik değeri için uygun olmadığını, bu nedenle ileriki yaşlarda kazandırılacak bir değer olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılardan bazıları ise bu değer araştırma becerisi aracılığıyla verilebileceğini bu nedenle ayrı bir değer olarak programda yer almasına gerek olmadığını dile getirmiştir. Katılımcıların bu bulguları destekleyen ifadelerinden bazıları şöyledir:

*Ebru: Bilimsellik değerinin çocuklar tarafından algılanmasının zor olduğunu düşünüyorum. Bu yaştaki çocuklar bilim ve bilimsel süreç hakkında bilgiye sahip olduklarında bunu kullanmakta zorlanırlar, sahip oldukları bilgiyi de anlamlandırmakta çok zorlanacaklardır. Bu değer daha ileri ki yaş gruplarına verilirken daha büyük bir önem taşıyacağını düşünüyorum.*

*Büşra: Bilimsellik değeri ile araştırma becerisi arasında yakın bir ilişki vardır. Bilimsellik değeri öğrencilere araştırma becerisi kazandırılmaya çalışılırken de verilebilir.*

Katılımcıların SBDÖP’de en az önemli gördüğü bir diğer değer çalışkanlıktır. Çalışkanlık değerinin SBDÖP’de en az önemli değerlerden biri olduğuna yönelik fikir beyan eden bütün katılımcılar, bu değer sorumluluk değerinin altında verilmesi gereken bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar sorumluluk değerini kazanan bireylerin çalışkan kişiler olacağını düşünmektedir. Örneğin, katılımcılardan Gizem bu konudaki düşüncelerini “*Çalışkanlık bir bireyin başarı isteği doğrultusunda gösterdiği çabadır. Sorumluluk duygusu gelişmiş bir birey başarıya ulaşmak adına yapması gerekenleri bilir ve adımlarını buna göre atar. Yani çalışkanlık değerinin öğrenciye sorumluluk değeri içerisinde verilebileceğini düşünüyorum.*” cümleleri ile ifade etmiştir. Katılımcıların daha az önem verdiği bir diğer değer eşitliklerdir. Katılımcıların eşitlik değerinin daha az önemli gördüklerine yönelik ifadelerinin altında adalet değerinin eşitlik değerinin alternatifi olduğu düşüncesi yatmaktadır. Bu nedenle de adalet değerinin var olduğu bir SBDÖP’de eşitlik değerine yer vermenin önemsiz olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılardan Havva’nın “*Eşitlik bir konu üzerinde iki varlığın da birbirlerine denk olması durumudur. Fakat ben bu değer, diğer değerler arasındaki “adalet” değeriyle bağlantılı olduğunu ve adalet değerinin altında tek başlık olarak kazandırılmasını daha mantıklı olabileceğini düşünüyorum.*” cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Katılımcıların en az önemli gördükleri bir diğer değer özgürlüktür. Katılımcıların tamamının özgürlük değerini daha az önemli gördüklerine yönelik ifadelerinde bu değer alternatifinin olduğunu düşüncesi yer almaktadır. Katılımcılar alternatif değer olarak bağımsızlık değerini göstermektedir. Katılımcılardan Dilber’in “*Özgürlük değerinin diğer değerler içerisinde alternatifi olduğunu düşünüyorum. Bu alternatif değer bağımsızlık değeridir.*” cümleleri bulguları doğrular niteliktedir. Katılımcıların en az önemli gördüğü bir diğer değer duyarlılıktır. Duyarlılık değerinin SBDÖP’de daha az önemli olduğu ile ilgili fikir beyan eden katılımcılardan bazıları bu değer akademik olarak öğretililecek bir değer olmadığını, aile ve sosyal çevre aracılığıyla kazandırılabilceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise bu değer SBDÖP’de yer alan sorumluluk, dayanışma ve yardımseverlik gibi değerlerle ve empati gibi becerilerde kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu konuda hakkındaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

*Yiğit: Duyarlılık duyguları hissetmek, algılamak ve buna karşı olarak bir reaksiyon vermektir. Ben bu tip duygusal bir becerinin akademik olarak öğretililebileceğini düşünmüyorum. Bu kişinin aile içindeki bireylerden de gördükleri ve kendi karakteri doğrultusunda şekillenen bir değerdir.*

Yılar, M. B., & Karadağ, Y. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 öğretim programındaki değerlere ilişkin hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri.

*Şevval: Duyarlılık değerinin birçok alternatifi vardır. Bunlar; dayanışma, empati, yardımseverlik, eşitlik, saygı ve sevgidir. Bence bu değerleri öğrenen birey duyarlılık değerini de çok kolay şekilde kavrayabilir.*

Katılımcıların SBDÖP’de daha az önem verdikleri diğer değerler barış, bağımsızlık, adalet, sevgi, aile birliğine önem verme ve dürüstlüktür. Katılımcıların barış, bağımsızlık, adalet sevgi, aile birliğine önem verme ve dürüstlük değerlerine ilişkin bütün görüşleri incelendiğinde bu değerlerin alternatifleri olduğu için daha az önem verdiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar barış değerinin alternatifi olarak sevgi, saygı, dayanışma ve yardımseverlik değerini; bağımsızlık değerinin alternatifi olarak özgürlük değerini; adalet değerinin alternatifi olarak eşitlik değerini; sevgi değerinin alternatifi olarak saygı, dayanışma ve duyarlılık değerlerini; aile birliğine önem verme değerinin alternatifi olarak sevgi ve saygı değerlerini; dürüstlük değerinin alternatifi olarak da adalet ve sorumluluk değerini görmektedir. Sonuç olarak katılımcılar alternatif değerler sayesinde barış, bağımsızlık, adalet sevgi, aile birliğine önem verme ve dürüstlük değerlerinin zaten kazandırılabilceğini düşünmektedirler.

### **SBDÖP’den Çıkarılan ve Eklenen Değerlere İlişkin Görüşler**

Bu tema altında katılımcıların SBDÖP’den çıkarılan ve eklenen değerlere ilişkin görüşleri iki ana başlıkta sunulmuştur. İlk olarak katılımcıların 2005 SBDÖP’de yer alan fakat 2018 programına dâhil edilmeyen hoşgörü, misafirperverlik, temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Bu kapsamda katılımcıların çoğunluğunun söz konusu değerlere 2018 SBDÖP’de yer verilmemesine ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin daha net sunulması için Tablo 3’ten yararlanılmıştır.

Tablo 3.

*2018 SBDÖP’den Çıkarılan Değerlere İlişkin Katılımcıların Sayısal Dağılımları*

Değerler	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Hoşgörü	4	13	17
Misafirperverlik	7	10	17
Temizlik	3	14	17
Sağlıklı olmaya önem verme	3	14	17

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların hoşgörü değerinin programdan çıkarılmasına yönelik görüşlerinde sadece 4 katılımcının olumlu ifadeler belirttiği, 13 katılımcının ise olumsuz görüş beyan ettiği görülmektedir. Misafirperverlik değeri ile ilgili 7 katılımcının olumlu, 10 katılımcının ise olumsuz görüşe sahip olduğu söylenebilir. Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinde ise aynı üç katılımcı olumlu, aynı 14 katılımcı olumsuz görüşlere sahiptir. Hoşgörü ve misafirperverlik değerlerinin SBDÖP’den çıkarılmasına yönelik olumlu görüşleri irdelediğimizde katılımcıların bu iki değer için benzer ifadelerle yer verdiği söylenebilir. Katılımcılar hoşgörü ve misafirperverlik değerlerinin öğrencilere kazandırılması için alternatif değerlerin SBDÖP’de yer aldığı düşünmektedir. Katılımcılar bu alternatif değerleri sevgi ve saygı değerleri olarak düşündüklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların hoşgörü ve misafirperverlik değerlerinin çıkarılmasına yönelik olumlu görüş belirttiği diğer görüşlerinde; öğrencilerin bu iki değere yüksek oranda sahip olduğunu ve değişen dünyada öğrencilere artık yeni değerlerin kazandırılması gerektiğini düşündükleri

bulunmuştur. Katılımcıların hoşgörü ve misafirperverlik değerlerinin SBDÖP'den çıkartılmasına yönelik olumlu görüşlerinden bazıları şöyledir:

*Emre: Hoşgörü değeri saygı ve sevgi değerleriyle ilişkili olarak değerlendirilip çıkartılmış olabilir. Bu benim açımdan olumlu çünkü hoşgörü değerinin saygı ve sevginin değerleriyle oldukça yakın bir kavram olduğunu düşünüyorum. Öğrencide hoşgörü oluşturmak bambaşka bir şeymiş gibi düşünülmemelidir.*

*Büşra: Eğitim programlarını oluştururken hangi değerler daha zayıf ya da eksiğe öne çıkartılır. 2018 yılında listeden çıkarılan 4 değer genel olarak öğrencilerimizde iyi düzeyde görüldüğünü ve bu yüzden çıkarmış olabileceklerini düşünüyorum.*

*Havva: 2018 programından kaldırılan misafirperverlik değerinin önemli değerlerden olduğunu düşünsem de saygı, sevgi, hoşgörü gibi değerlere sahip bireylerin zaten misafirperverlik değerine de sahip olabileceğini düşünüyorum. Ayrıca misafirperverlik değeri içinde yaşadığımız ülkenin kültürünün temel yapı taşlarından biri olduğu için diğer değerlere daha çok önem verilmesini normal görüyorum.*

Katılımcıların temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin SBDÖP'den çıkartılmasına yönelik olumlu görüşlerinde de hoşgörü ve misafirperverlik değerlerine benzer düşünceler yer almaktadır. Katılımcılar, öğrencilerin artık temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme konularında kendilerini yeterince geliştirdiğine inanmaktadır. Ayrıca katılımcılar temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerleri ile ilgili okul dışında da kamu spotları ve afişler gibi araçlarla yeterli bilgi paylaşımının yapıldığını düşünmektedir. Bu nedenle katılımcılar, öğretim programlarının öğrencilerde veya toplumda daha zayıf olan niteliklere yoğunlaşması gerektiğine inanmakta ve dolayısıyla bu değerlere öğretim programında yer verilmemesinin olumlu olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcılar, hoşgörü ve misafirperverlik değerlerinin 2005 programında olduğu hâlde 2018 programında yer verilmemesini bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Katılımcılar hoşgörü ve misafirperverlik değerlerinin Türk kültürü için en önemli değerlerden olduğunu ve bu değerlerin öğrencilere kazandırılmamasının kültürel kayıplara sebep olacağını ifade etmektedirler. Bu düşüncelerin yanı sıra hoşgörü değerinin toplumsal refah ve huzurun sağlanmasında, uzlaşmacı ve barışçı bir nesil yetiştirilmesinde, toplumsal ilişkilerin ve sorunların kolaylıkla aşılmasında, toplumsal uyum ve anlayışın sağlanmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle hoşgörü değerinin SBDÖP'den çıkartılmasının bu konularda olumsuz sonuçlar doğuracağına inanmaktadırlar. Misafirperverlik değeri özelinde ise katılımcılardan bazıları bu değer zaten unutulmaya yüz tutmuş bir değer olduğundan dem vurmakta, bazıları da Türk kültürünün insani yapısını yansıtmaması nedeniyle bu değer çıkartılmasını olumsuz olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların bu bulguları destekleyen ifadelerinden bazıları şöyledir:

*Ayşe: Hoşgörü değerinin çıkarılması olumsuzdur. Çünkü hoşgörü kavramı etkin vatandaşlık ve toplum hayatı için oldukça önemli bir değerdir. Bireyler toplumda hoşgörü içinde yaşadığı takdirde düzen ve uyum içinde yaşam gerçekleşmiş olacaktır. Bu yüzden bireylere kazandırılması gereken hoşgörü değeri çok önemlidir.*

*Tülay: Kesinlikle olumsuz karşılıyorum. Misafirperverlik hem İslam dini hem de Türk kültürü açısından son derece önemlidir. Hatta Türk toplumu sıcak kanlılığı ve misafirperverliği ile anılır. Bu değer programdan çıkmasıyla birlikte misafirperverliğin yeni nesillere aktarımı konusunda sorunlar yaşanabilir.*

Katılımcıların temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin SBDÖP'den çıkartılmasına yönelik olumsuz görüşlerinde Covid 19 döneminde yaşanan sorunlara sıklıkla vurgu yapmışlardır. Katılımcılar bu değerlerin şu an ki nesil ve gelecek nesiller için hem normal zamanlarda hem de bu günlerdeki gibi olağanüstü dönemlerde çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle bu iki değer öğretim programlarından çıkartılmasını olumsuz değerlendirmektedirler. Katılımcılar bu düşüncelerinin yanı sıra



temizlik değerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gerektiğini, insan sağlığı ve çevre temizliği gibi konularda önemli olduğunu; ayrıca SBDÖP’de alternatifi olmayan bir değer olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Koray ve Şevval’in bu konudaki görüşleri şöyledir:

*Koray: Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerleri alternatifi bulunmayan ve programda olması gereken değerlerdir. Bir insan temizlik alışkanlığını küçük yaşlarda kazanır ve nasıl kazandıysa o şekilde devam eder. Bireylerin bu yaşlarda temizlik bilincini kazanması oldukça önemlidir. Öğrenciler hem kendi sağlıkları hem de çevrenin temiz tutulması konularında bilinçlenmelidir.*

*Şevval: Temizlik değerinin çıkarılmasını olumsuz görüyorum. Özellikle bu Pandemi döneminde sağlık ve hijyenin önemini gördük.*

Sağlıklı olma değeriyle ilgili de bireylerin küçük yaşlarda fast food gibi sağlıksız besinlere yönelmesini önlemek, küçük yaşlarda başlayan sigara, alkol veya madde bağımlılığı gibi öğrencilerin sağlığını tehlikeye atan alışkanlıklardan uzak durmalarına katkı sağlamak için bu değer önemli olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılardan Tülay’ın bu konudaki “Sağlıklı olmaya önem verme değerinin öneminin gittikçe arttığını düşünüyorum. Sigara kullanımının ilkökul seviyesindeki çocuklara kadar inmesi ve sağlıksız beslenmenin toplumda artması bu değere yeterince önem verilmediği göstermektedir.” cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Katılımcılar ayrıca sağlıklı olmaya önem verme değerinin bilinçli bir biçimde kazandırılmasıyla öğrencilerin sağlıklı besinleri tercih edebileceklerini ve genç yaşlarda spor yapma alışkanlığı kazanabilecekleri düşünmektedirler. Bu nedenle bu değer SBDÖP’den çıkartılmasını olumsuz biçimde değerlendirmektedirler. Katılımcılardan Ebru bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

*Sağlıklı olmaya önem verme değeri bireye spor yapma, sağlıklı beslenme ve sağlıksız gıda ve maddelerden uzak durma bilincini kazandırır. Yine aynı şekilde bu değerlerin erken yaşta kazanılması gerekmektedir. Bir çocuk erken yaşta spora başlarsa eğer hayatının geri kalanında da spor yapabilir. Yeme içme alışkanlıkları erken yaşta belirlenir ve sonradan değişmesi oldukça zordur. Bu nedenle sağlıklı olmaya önem verme değeri öğretim programına tekrar eklenmesi gerekmektedir.*

Katılımcıların SBDÖP’ye eklenen eşitlik ve tasarruf değerlerine ilişkin görüşlerini daha net biçimde sunabilmek adına Tablo 4’ten yararlanılmıştır.

Tablo 4.

*2018 SBDÖP’ye İlk Kez Eklenen Değerlere İlişkin Katılımcıların Sayısal Dağılımları*

Değerler	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Eşitlik	9	8	17
Tasarruf	14	3	17

Katılımcıların SBDÖP’ye eklenen eşitlik değerine yönelik görüşleri incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşlerin birbirine yakın olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcıların eşitlik değerinin eklenmesine yönelik olumlu görüşlerinde, öğrencilerin hak ve özgürlüklerin herkes için eşit olduğunu kabul etmesi, ekonomik ve sosyal olarak kendinden farklı olan bireyleri aşağılamaması, hor görmemesi ve ayırım yapmaması için bu değer eklenmesini olumlu karşılamaktadır. Ayrıca katılımcıların, toplumsal hayatta eşitlik değerinin önemli ve zor kazandırılan bir değer olduğuna inanmaları bu görüşlerini etkilemiştir. Katılımcılardan Hülya eşitlik değeriyle ilgili “Bu değer öğrencilere kazandırılması sayesinde ileride hangi mevki de olursa olsun kendilerini başkalarından üstün görmeyecek ve herkesin eşit hak ve özgürlüklere sahip olduğunun bilincinde olacaktır.” cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Eşitlik değerinin SBDÖP’ye eklenmesini olumsuz olarak nitelendiren katılımcılar ise çoğunlukla bu değer

alternatiflerinin olduğuna inanmaktadır. Alternatif değer olarak ise adalet değeri gösterilmektedir. Adalet değerinin eşitlik değerini kapsadığına inandıkları için eşitlik değerine programda yer verilmesini olumsuz olarak değerlendirmektedirler.

Katılımcıların tasarruf değerinin SBDÖP'ye eklenmesine yönelik görüşlerinde ise büyük bir çoğunluğunun olumlu görüşe sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılara göre küçük yaştaki bireyler tasarruf bilinciyle yetiştirilirse tüketim odaklı büyüyen nesillerin artması, doğal kaynakların hızlı tüketimi ve yoğun israfı konularında önlemler alınabilmesi kolaylaşacaktır. Katılımcılar ayrıca bireylerin ekonomik anlamda yüksek refaha ulaşması için bu değerini oldukça önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerin yanı sıra tasarruf değerini kazanan bireylerin kaynakların geri dönüşümü konusunda daha da bilinçli olacağını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların SBDÖP'ye tasarruf değerinin eklenmesiyle ilgili olumlu görüşlerinden bazıları şöyledir:

*Gizem: Tasarruf değerinin eklenmesini ise son derece olumlu buluyorum. Bu değer bireylerin küçük yaşlarda edinilmesi gereken bir değerdir. Bu değer kazanılması ilerleyen zamanlarda yetişkin hayatını ekonomik anlamda kolaylaştıracaktır.*

*Şevval: Ülkemiz ve dünyada doğal kaynaklar hızla tükenmekte ve bizler bu kaynakların çoğunu israf etmekteyiz. Eğer tasarruf bilinci daha küçük yaşlarda aşılanabilirse ülkemizin ve dünyamızın geleceği için iyi olur. Tasarruf bilincini öğrenen birey israf etmemeyi ve tutumlu olmayı öğrenebilir.*

Tasarruf değerinin SBDÖP'ye eklenmesine yönelik olumsuz fikir beyan eden katılımcıların tamamı bu değerinin alternatifleri olduğunu dile getirmiştir. Tasarruf değerine alternatif olarak bahsedilen değerler ise sorumluluk ve duyarlılıktır. Katılımcılara göre sorumluluk ve duyarlılık değerinin programdaki varlığı, tasarruf değerine olan ihtiyacı ortadan kaldırmaktadır. Bu nedenle de olumsuz fikir beyan etmişlerdir.

### **SBDÖP'de Eksik Görülen veya Öğretim Programına Eklenmesi Beklenen Değerler**

SBDÖP'de eksik görülen veya öğretim programına eklenmesi beklenen değerlere ilişkin katılımcıların görüşleri bu tema altında ele alınmıştır. Katılımcılar, toplamda 23 farklı değer programda olması gerektiğini veya programda bu değerlerin eksik olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların ifade ettiği değerlerin okuyucuya daha net sunulması için Tablo 5'ten yararlanılmıştır.

Tablo 5.

*2018 SBDÖP'de Eksik Görülen veya Programa Eklenmesi Beklenen Değerler*

Değer	Kişi Sayısı	Değer	Kişi Sayısı
1. Temizlik	5	13. Doğaya Saygı	1
2. Merhamet	4	14. Farklılıklara Saygı	1
3. Nezaket	3	15. Sadakat	1
4. Alçak Gönüllülük	3	16. İyi niyet	1
5. Vefalı Olmak	3	17. Kıymet Bilmek	1
6. Sabır	3	18. Özveri	1
7. Fedakârlık	2	19. Misafirperverlik	1
8. Paylaşıcılık	2	20. Cömertlik	1
9. Hoşgörü	2	21. Sağduyu	1
10. Çevreye Duyarlılık	2	22. Tutumluluk	1
11. Diğer canlılara saygı	1	23. Doğa Sevgisi	1
12. Özsaygı	1		

Katılımcıların SBDÖP’de eksik gördükleri veya öğretim programına eklenmesini bekledikleri değerleri incelendiğinde temizlik, merhamet, nezaket, alçak gönüllülük, vefalı olmak ve sabır değerleri en çok bahsedilen değerler olmuştur. Bu değerleri fedakârlık, paylaşımcılık, hoşgörü ve çevreye duyarlılık değerleri izlemektedir. Bunların dışında yalnız birer katılımcı tarafından 13 farklı değer vurgulandığı görülmektedir. Bu değerler ise diğer canlılara saygı, özsaygı, doğaya saygı, farklılıklara saygı, sadakat, iyi niyet, kıymet bilmek, özveri, misafirperverlik, cömertlik, sağduyu, tutumluluk ve doğa sevgisidir.

Katılımcıların önemli bir kısmı 2005 SBDÖP’de bulunan fakat 2018 programında yer verilmeyen temizlik değerinin programa eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcıların bu düşüncelerinin temelinde temizlik değerinin sağlıklı bir yaşam için önemli olması ve küçük yaşlarda daha kolay kazanılan bir değer olarak görülmesi yatmaktadır. Ayrıca Covid-19 salgınının bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir:

*İsmail: Temizlik: Her bireyin temizliğe önem vermesi gerekmektedir. Temizlik sağlıklı bir yaşamın temellerinden biridir. Temizliğe önem verilmemesi hâlinde hastalıklar meydana gelebilmektedir. Bu yüzden temizlik öğretimi şarttır ve sosyal bilgiler dersi ile verilmelidir.*  
*Yusuf: 2018’de SBDÖP’de yer almayan bu değer bana göre çok önemli ve mutlaka bulunması gereken bir değer. Çünkü ailede başlaması gereken bir konu olsa da büyük oranda okulda pekiştirilebileceğine inanıyorum.*

Katılımcıların SBDÖP’ye eklenmesini beklediği bir diğer değer merhamettir. Katılımcılar merhamet değerini bireylerin ruhsal dünyalarını geliştirebilecek, onların daha mutlu bireyler olmasına katkı sağlayacak ve tüm dünya için önemli evrensel bir değer olarak görmektedirler. Katılımcılar ayrıca merhamet değerine sahip olan bireylerin empati becerilerinin gelişeceğini ve yardımsever bireyler olacağını vurgulamışlardır. Bu nedenlerle de merhamet değerine SBDÖP’de yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılardan Gül’ün merhamet değerine ilişkin görüşlerini “*Merhametli olmak insanın ruhsal dünyasını geliştirir ve mutlu olmasını sağlar. Tüm dünyadaki insanlar için gerekli bir değerdir.*” cümleleri ile ifade etmiştir. Katılımcıların en sık ifade ettiği bir diğer değer nezakettir. Katılımcılar nezaket değeri ile ilgili öğrencilerin diğer insanlarla ilişkilerinde nazik ve kibar bireyler olacağını bu sayede daha seviyeli ve saygı çerçevesinde ilişkiler geliştireceklerine inanmaktadırlar. Ayrıca nezaket değerinin çağdaş bir toplum olma yolunda toplumsal huzura katkı sağlayacağını, öğrencilerin görgü ve edep konularında kendilerini daha da geliştireceğini düşünmektedirler. Bu nedenle katılımcılar nezaket değerinin SBDÖP’de yer alması gerektiğini düşündüklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Yiğit, bu konudaki görüşlerini “*Nazik ve kibar bireyler olmak insani ilişkiler ve iletişim açısından son derece önemlidir. Kaostan uzak, barış dolu ve güvenli bir ortam oluşturur. Saygı ve sevgiyi pekiştirir. İlişkilerin seviyeli bir biçimde sürebilmesinin ön koşuludur.*” cümleleri ile açıklamıştır. Katılımcıların en sık vurgu yaptığı bir diğer değer alçak gönüllülüktür. Katılımcılara göre alçak gönüllük sayesinde öğrenciler bütün insanları eşit görebilir, diğer insanları ezme veya hor görme gibi küçük düşürücü davranışlardan uzak durur ve mütevazı bireyler olarak yetişirler. Bu doğrultuda katılımcılar tarafından alçak gönüllülük değeri, iyi vatandaşların kazanması gereken bir değer olarak ifade edilmiştir. Katılımcılardan Ayşe’nin bu konu hakkında görüşleri şöyledir:

*Alçakgönüllülük bireylerin içinde buldukları iyi koşulları arkalarına alarak diğer insanları hor görme veya ezme gibi kötü davranışları göstermesini engelleyebilecek bir değerdir. Alçakgönüllülük sayesinde bireyler çevresine karşı mütevazı bireyler olarak yetişebilir. Alçakgönüllülük toplumsal hayatın daha yaşanabilir bir hâle gelmesi için önemli bir değerdir.*

Katılımcıların en sık vurgu yaptığı bir diğer değer vefalı olmaktır. Katılımcılar vefalı olmak değerinin iletişimi güçlendiren, bireylerin birbirlerine karşı saygı ve sevgisini artıran ve toplumsal birliğe katkı sağlayan bir değer olduğunu düşünmektedirler. Bu düşüncelerin yanı sıra katılımcılar, vefalı olma değerinin öğrencilerin yapılan iyilikleri unutmaması, minnettarlık duygularının gelişmesi ve nankörlükten kaçınmaları için önemli bir değer olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan Yasemin, vefa değeriyle ilgili görüşünü “*vefa kelimesi sevgiyi ve dostluğu sürdürme, kendisine yapılan iyilikleri unutmama şeklinde ifade edilebilir. Öğrencilerin bu değeri kazanmasının toplumsal açıdan olumlu sonuçları olacağını düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan Emre ise vefa değeriyle ilgili fikirlerini “*Vefa atalarımıza ve şehitlerimize olan minnettarlık duygumuzu canlı tutar. Bugün tarihi bilgisi son derece zayıf, geçmişine karşı ilgisiz nesiller yetişiyor. Bunun önüne geçmek için vefa değerine yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*” cümleleri ile vurgulamıştır. Katılımcıların ifade ettiği bir diğer değer ise sabırdır. Katılımcılar SBDÖP’ye sabır değerinin eklenmesinin öğrencilerin bireysel veya toplumsal meselelerde daha dengeli ve tahammül düzeyi yüksek kişiler olmasına katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu düşüncelerine ek olarak sabır değerinin bireyin yaşamını daha iyi ve mutlu geçirmesi, hayati konularda acele kararlar almaması ve daha fazla çabalaması için önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulguları destekleyen ifadelerden bazıları şöyledir:

*Şevval: Günlük hayatımızda birçok sorunla karşı karşıya kalabiliyoruz. Bu sorunların bazılarını hemen çözüm üretirken bazılarını çözüm üretmemiz zaman alabiliyor. Kişiler sabır değerine sahip değilse maddi veya manevi açıdan sorunları artarak devam ediyor. Bu nedenle SBDÖP’ye bir değer ekleyecek olsam sabır değerini eklerdim.*

*Hülya: İnsanlar bir işe başladıklarında sonuna kadar sabır etmeyi öğrenmelidirler. “Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır” atasözü vardır. Allah, başımıza gelen olaylara bakmaz, nasıl bir tavır takındığımızı bakar. Başımıza gelen olumsuz şeylere sabır etmeliyiz, insanlığın yararına girişmiş olduğumuz işlerde de sonuna kadar dayanmalıyız. Dolayısıyla sabır değerinin önemli olduğunu ve sosyal bilgiler programında olması gerektiğini düşünüyorum.*

Katılımcıların ifade ettiği bir diğer değer fedakârlıktır. Katılımcılar fedakârlık değerinin bireyin kişilik oluşumunda önemli bir değer olduğunu ifade etmişlerdir. Fedakârlık değerini kazanan bir kişinin ülkesi ve ailesi için gerekli sorumluluğu alacağı vurgulanmıştır. Katılımcılardan Tülay bu konudaki görüşlerini “*İnsan gerektiğinde ülkesi, ailesi veya diğer insanlar için fedakârlık yapabilmelidir. Fedakârlık çok yüce bir duygudur ve dinimizde de yeri vardır. Ülkemizin nice fedakârlıklarla bu geldiğini düşündüğümde öğrencilerin ailesi, ülkesi ve diğer insanlar için fedakâr bireyler olarak yetişmesi gerektiğini düşünüyorum*” cümleleri ile vurgulamıştır. Katılımcıların SBDÖP’ye eklenmesini bekledikleri bir diğer değer ise paylaşımcılıktır. Katılımcılar paylaşımcılık değerinin bireylerin ruhsal dinginliğe ve olgunluğa erişmesinde önemli olduğunu düşünmektedirler. Paylaşımcılık değerinin hayatın bütünü anlamlandırdığını ve insan psikolojisi için önem arz ettiği vurgulanmıştır. Yiğit bu konudaki düşüncelerini “*Paylaşımcılık insanın ruhsal dinginliğe ve olgunluğa ulaşmasında önemli bir kavramdır. Mutlulukların paylaşarak çoğalacağı, üzüntülerin ise paylaşarak azalacağı söylenir. İnsan psikolojisi için de son derece faydalı bir eylemdir. Bu nedenle değerler arasına eklenmelidir.*” cümleleri ile açıklamıştır. Katılımcıların SBDÖP’ye eklenmesini istediği bir diğer değer ise hoşgörüdür. Katılımcılar 2005 SBDÖP’de yer alan ve 2018 programında kendine yer bulamayan hoşgörü değerinin bireylerin anlayışlı ve sakin kişiler olmasına, diğer insanlara, hayvanlara ve doğaya karşı sevgi beslemesine katkı sağlayacağına inanmaktadırlar. Bu nedenlerle de bu değer SBDÖP’ye tekrar eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcıların vurguladığı bir diğer değer ise çevreye duyarlılıktır. Katılımcıların toplumsal yapı içerisinde büyük bir çoğunluğun çevre karşı

hassas olmadığını ve bilinçsiz davranışlar sergilediğini düşünmektedirler. Yaşadığımız çevreye ciddi bir zarar verildiğini ve gelecek nesillerin için mirasın yok olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle çevreye duyarlılık değerinin bu konulardaki hassasiyeti artıracağına ve bilinçsiz tutum ve davranışların önüne geçeceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ebru'nun aşağıdaki ifadeleri bu bulguları destekleyecek niteliktedir:

*Ben çevreye duyarlılık değerini tavsiye ederdim. Çünkü insanlarımızın çevreye duyarlılık göstermeyle ilgili büyük sıkıntılar yaşadığını görüyorum. Yaşadığımız dünya yaşadığımız çevre bizim ve geleceğimiz için en büyük miras olduğunu düşünüyorum ama insanlarımızın sanki hiç tükenmeyecekmiş hiç zarar görmeyecekmiş gibi bakıyor. Doğal çevre de gitgide yok olamaya başlıyor. İnsanlar bunu hâlâ ciddiye almıyor ve bilinçsiz bir şekilde yaşamaya devam ediyor. Geleceğimiz ve çocuklarımız için güzel bir dünya bırakmak istiyorsak çevremizin değerini anlatan değerleri derslerimizde kullanmamız gerekir. Çevremizin bizler için çok önemli olduğunu en güzel sosyal bilgiler dersi ile öğretebiliriz çünkü çevremizi gözlemlediğimiz bir derstir.*

Bu ifadelere benzer şekilde bazı katılımcılarda diğer canlılara saygı ve doğaya saygı değerlerinin SBDÖP'de yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu değerlere ilişkin görüşlerinde ise diğer canlıların sosyal yaşamda kabulü ve onlara karşı zarar verici tutumlardan kaçınılması ile doğa ile iç içe yaşama ve doğaya zarar vermeme fikirleri yer almaktadır. Diğer değerlerden biri de özsaygıdır. Katılımcılardan Havva bu değere ilişkin görüşlerini kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıması ve kendini olduğu gibi kabul edip değer vermesi olarak ifade etmiş ve sosyal bilgiler programına eklenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan Koray ise farklılıklara saygı değerinin SBDÖP'ye eklenmesi ile bireylerin diğer etnik köken, dil, kültür ve diğer farklılıklara karşı daha saygılı bireyler yetiştirilebileceğini ifade etmiştir. Bir diğer değer ise sadakattir. Katılımcılardan Yusuf, sadakat değerinin bireyin ailesine ve topluma karşı daha bağlı insanlar yetişmesine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bir diğer öneri ise iyi niyettir. Yasemin iyi niyet değerinin SBDÖP'ye eklenmesi gerektiğine ilişkin görüşünde bu değer kazandırılmasıyla öğrencilerin yaşadıkları olay veya durumlara karşı kötü düşünce beslememesi, kini, kavga ve nefreti azaltabileceğini düşünmektedir. Bir diğer değer kıymet bilmek olarak ifade edilmiştir. Gül, kıymet bilmek değerinin bireylerin elinde bulundurdukları maddi ve manevi unsurları daha iyi anlaması ve onlara önem atfetmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Büşra adlı katılımcı, bireyin bencil olmaması ve diğer insanlara önem vermesi için özveri değerini önermiştir. Tülay adlı katılımcı, misafirperverliğin toplumumuz için önemli bir değer olduğunu ve bu kültürün devam etmesi için misafirperverlik değerine yer verilmesi gerektiğini; Tuğçe ise cömert bireylerin diğer insanları mutlu eden, paylaşma duygusu yüksek ve mutlu bireyler olacaklarını ifade ederek cömertlik değerini tavsiye etmiştir. Sağduyu ve tutumluluk değerleri ile ilgili yorum yapan katılımcılardan Ayşe, kişinin doğru ve yanlış ayırt edebilmesi ve mantıklı kararlar alabilmesi için sağduyu değerinin gerekli olduğunu, tutumluluk değeri ile ilgili ise bireylerin elindeki kaynakları doğru ve etkili kullanması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretim programları eğitimin planlı, programlı ve profesyonel biçimde öğrencilere sunulması için düzenlenen öğretim etkinlikleri olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin edinmesi gereken bilgi, beceri ve değerlerin belirlenmesi ve programın amaçları doğrultusunda öğrencilere kazandırılmasında öğretim programları büyük öneme sahiptir. Bu nedenle bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve

toplumun ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişimleri takip edebilmek için öğretim programları zaman zaman değişime uğramaktadır (MEB, 2018). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin öğrencilere verilmeye başlandığı 1953 yılı ve sonraki 1968, 1969, 1990, 1998, 2005 ve 2018 yıllarında SBDÖP üzerinde yenileme veya güncelleme çalışmaları yapılmıştır (Çiydem & Kaymakçı, 2021). Kuşkusuz SBDÖP üzerinde yapılan bu çalışmalar ne ilktir ne de son olacaktır. Bu doğrultuda ülkemizde uygulamaya konan 2018 SBDÖP ile ilgili paydaşların görüşlerinin değerlendirilmesi ve öğrencilerimizin daha iyi yetişmesine katkı sunacak önerilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda çalışmada SBDÖP’de yer alan değerlerle ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelemek amaçlanmış ve 17 aday öğretmen ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde araştırma sonuçları dört ana kısımda okuyucuya sunulmuştur. Bunlar SBDÖP’de en önemli görülen değerler, SBDÖP’de en az önemli görülen değerler, SBDÖP’den çıkartılan veya eklenen değerlere ilişkin görüşler ve SBDÖP’de eksik görülen veya programa dâhil edilmesi beklenen değerlerdir.

SBDÖP’de en önemli görülen değerler kapsamında katılımcıların en çok saygı, adalet, vatanseverlik, sorumluluk ve dürüstlük değerlerine önem verdiği tespit edilmiştir. Bu değerlerin yanı sıra aile birliğine önem verme, sevgi, eşitlik, özgürlük, dayanışma, bağımsızlık, çalışkanlık, yardımseverlik, tasarruf ve duyarlılık değerlerinin de katılımcıların önem verdiği diğer değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla birlikte katılımcılar, bu tema altında en önemli görülen beş değer içerisinde barış, bilimsellik ve estetik değerlerinden hiçbirini zikretmemiştir. İlgili alanyazında 2018 SBDÖP ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini veya tecrübelerini inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Dere ve Yavuzay’ın (2020) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatanseverlik, saygı, dürüstlük ve adalet değerlerini öğrencilerine kazandırmada öncelik verdiği bulunmuştur. Benzer biçimde Ünlü ve Kaşkaya’nın (2018) araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilk sırada önem verdiği değerlerde vatanseverlik, adalet, sevgi, dürüstlük ve saygı değerlerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Whitney (1986) ise sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak için yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok dürüstlük, saygı ve sorumluluk değerleri üzerinde durduklarını tespit etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen bir diğer çalışmada da öğretmen adaylarının öğrencilere kazandırılması gereken değerler kapsamında sırasıyla en çok vatanseverlik, saygı, sevgi, adalet, eşitlik, sorumluluk değerlerini ifade ettiği bulunmuştur (Ezer & Kınacı, 2020). 2005 SBDÖP ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmen adayları, veliler, ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle SBDÖP’de yer alan değerlere yönelik görüşlerin incelendiği benzer çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ilgili yürütülen çalışmalarda; vatanseverlik, dürüstlük, adil olma, aile birliğine önem verme ve hoşgörü değerlerinin (Yılmaz, 2013), adil olma, özgürlük, hoşgörü, saygı ve barış değerlerinin (Ulu-Kalın, 2017), vatanseverlik, saygı, dürüstlük, adil olma ve sorumluluk (Karatekin vd., 2013) ve bilimsellik, saygı, vatanseverlik, duyarlılık ve yardımseverlik (Öztürk-Demirbaş & Çelikkaya, 2012) değerlerinin önemli görüldüğü çalışmalara da ulaşılmıştır. Bunun yanında hem sınıf ve hem de sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan bir diğer çalışmada da adayların en çok saygı, sevgi, vatanseverlik ve dürüstlük değerlerine önem verdikleri belirlenmiştir (Tay, 2013). 2005 SBDÖP ile ilgili sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda; adil olma, barış, dürüstlük, duygu ve düşünceye saygı, hak ve özgürlüklere saygı değerlerinin (Balcı & Yanpar-Yelken, 2013),

saygı, adil olma, vatanseverlik, sorumluluk ve dürüstlük değerlerinin (Yıldırım, Becerikli & Demirel, 2017) ve saygı, duyarlılık, sorumluluk, vatanseverlik değerlerinin (Çelikkaya & Filoğlu, 2014) önemli görüldüğü araştırmalara da ulaşılmıştır. Velilerin SBDÖP’de en önemli gördükleri değerleri araştıran bir çalışmada ise velilerin en çok vatanseverlik, dürüstlük, aile birliğine önem verme, sorumluluk ve çalışkanlık değerlerini önemsedikleri tespit edilmiştir (Tay & Yıldırım, 2009). Hem veliler hem de sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer hiyerarşilerinin incelendiği Çelikkaya ve Kürümlüoğlu’nun (2017) araştırmasında en çok vurgulanan değerlerin sırasıyla dürüstlük, vatanseverlik adil olma, saygı ve aile birliğine önem verme olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer araştırmada da 4, 5, 6, ve 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerlere yönelik görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin en çok sevgi, saygı, dostluk, çalışkanlık ve aile değerlerine önem verdiği belirlenmiştir (Tay, Durmaz & Şanal, 2013).

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise katılımcılar tarafından SBDÖP’de estetik, yardımseverlik, tasarruf, dayanışma ve bilimsellik değerlerinin en az önemli görülen değerler olduğunun tespit edilmesidir. Ayrıca bu tema altında katılımcıların çalışkanlık, eşitlik, özgürlük, duyarlılık, barış, bağımsızlık, adalet, sevgi, aile birliğine önem verme ve dürüstlük değerlerini diğer değerlere göre daha az önemli gördükleri tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra katılımcıların en az önemli gördükleri değerler arasında saygı, sorumluluk ve vatanseverlik değerlerinin hiçbir katılımcı tarafından bahsedilmediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatürde Dere ve Yavuzay’ın (2020) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öncelikli olarak öğretmek istedikleri değerler ilgili görüşlerinde estetik, dayanışma ve bilimsellik değerlerine hiç yer vermedikleri, tasarruf değeriyle ilgili ise sadece bir öğretmenin bu değerini öğretmesinde öncelik verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ezer ve Kınacı (2020) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin tasarruf, dayanışma, estetik, duyarlılık, bilimsellik değerlerine daha az önem atfettikleri belirlenmiştir. Benzer biçimde Ünlü ve Kaşkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin estetik, tasarruf, bilimsellik, yardımseverlik ve çalışkanlık değerlerine daha az önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürdeki bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. 2005 SBDÖP’de yer alan değerlerle ilgili öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda daha az önemli görülen değerler olarak barış, çalışkanlık, estetik, yardımseverlik, bilimsellik (Çelikkaya & Filoğlu, 2014), estetik (Balcı & Yanpar-Yelken, 2013), özgürlük, adil olma, duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önem verme, yardımseverlik ve misafirperverlik (Tay, 2009) değerlerinin belirlendiği çalışmalara ulaşılmıştır. Benzer biçimde alanyazında 2005 SBDÖP ile ilgili öğretmen adaylarının değer hiyerarşilerinin incelendiği Karatekin vd.’nin (2013) araştırmasında sağlıklı olmaya önem verme, dayanışma, estetik, temizlik, bilimsellik, barış ve misafirperverlik değerlerine; Ulu-Kalın’ın (2017) araştırmasında ise bilimsellik, yardımlaşma, tasarruf, çalışkanlık ve dayanışma (Ulu-Kalın, 2017) değerlerine öğretmen adaylarının daha az önem verdiği tespit edilmiştir. Bir diğer araştırmada olan ve hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem de velilerin değer hiyerarşilerinin incelendiği Çelikkaya ve Kürümlüoğlu’nun (2017) araştırmasında da estetik, misafirperverlik, bilimsellik, temizlik, duyarlılık ve barış değerlerinin öğretmenler ve veliler tarafından daha az önem verilen değerler olarak görüldüğü belirlenmiştir. Bu sonuçlara benzer biçimde 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin SBDÖP’de en az önem verdiği değerlere ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada da estetik, yardımseverlik, bilimsellik değerlerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir (Tay, Durmaz & Şanal, 2013).

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuca göre 2005 programında yer verildiği hâlde bazı değerlere 2018 programında dâhil edilmemesini katılımcıların çoğunluğu olumsuz bir durum olarak yorumlamışlardır. Bununla birlikte yeni eklenen değerler için ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Hoşgörü ve misafirperverlik değerlerine 2018 programında yer verilmemesi konusunda katılımcıların çoğunluğunun olumsuz fikir beyan ettikleri ve bu kapsamda Türk kültürü, toplumsal huzur ve barışçıl bir nesil gibi ifadeleri sıklıkla vurguladıkları belirlenmiştir. Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin 2018 programına alınmamasını olumsuz karşılayan adayların görüşlerinde ise günümüzde yaşanan küresel salgının büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. SBDÖP'ye sonradan eklenen tasarruf değeriyle ilgili görüşlerde ise doğal kaynakların hızlı tüketimi, artan israf, ekonomik iyileşme için tasarrufun gerekli olması gibi düşüncelerin, eşitlik değeriyle ilgili ise her birey için hak ve özgürlüklerin, ekonomik ve sosyal imkânların eşit olması düşüncelerinin etkili olduğu söylenebilir.

SBDÖP'de eksik görülen veya programa eklenmesi beklenen değerlerle ilgili tema kapsamında katılımcıların 23 farklı değer önerdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar tarafından en çok bahsedilen değerlerin ise sırasıyla temizlik, merhamet, nezaket, alçak gönüllülük, vefalı olmak ve sabır değerleri olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin yanı sıra fedakârlık, paylaşımcılık, hoşgörü, çevreye duyarlılık, diğer canlılara saygı, özsaygı, doğaya saygı, farklılıklara saygı, sadakat, iyi niyet, kıymet bilmek, özveri, misafirperverlik, cömertlik, sağduyu, tutumluluk ve doğa sevgisi değerleri katılımcılar tarafından SBDÖP'ye eklenmesi beklenen veya programda eksik görülen değerlerdir. Katılımcıların bu ifadelerinde temizlik, hoşgörü, misafirperverlik gibi 2005 programında olan fakat 2018 programında yer almayan değerlere vurgu yapmaları dikkat çekicidir. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli (2014) tarafından değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği araştırmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin temizlik ve sağlık konularında eksiklikleri olduğunu ifade etmiş ve dolayısıyla bu değerlerin öğrencilere daha iyi kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bir diğer çalışma olan Çelikkaya ve Seyhan (2016) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, öğrenciler sosyal bilgiler programının ayırım yapmama, fikir özgürlüğü, çevreye önem verme, doğaya önem verme, hayatın kıymetini bilme ve iyilik değerleri kazandırması gerektiğini düşünmektedir. Lickona (1993) ise çalışmasında yetişkinlerin gençlere saygı, sorumluluk, güvenilirlik, adalet, şefkat ve erdem gibi değerleri doğrudan ve dolaylı olarak öğretmelerini hatta teşvik etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Literatürde ulaşılan tüm bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak program yapıcılara ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulabilir. Buna göre çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak olan ilgili öğretim programını geliştirme çalışmalarında öğretmen adaylarının değerlerle ilgili olan görüşlerinden uygun olanlarının dikkate alınması önerilebilir. Nitel yöntemin benimsendiği bu çalışmanın katılımcı grubunu öğretmen adayları oluşturmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda daha zengin ve detaylı veriler elde edebilmek için farklı yöntemler benimsenip farklı çalışma gruplarıyla araştırmalar yürütülebilir.

**Katkı Oranı Beyanı:** Araştırmanın birinci yazarı araştırmanın kuramsal yapısının oluşturulması, verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve sonuç-tartışma bölümlerinin



Yılar, M. B., & Karadağ, Y. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 öğretim programındaki değerlere ilişkin hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri.

yazımında katkı sağlamıştır. Araştırmanın ikinci yazarı araştırmanın yöntemi, verilerinin analizi, bulguların ele alınması ve sonuç-tartışma bölümlerin katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2011). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. B. Tay & A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 343-370). Pegem Akademi.
- Ayres, L. (2008). Thematic Coding and Analysis. In Given, L. M. (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 867-868). Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Balcı, A. F., & Yanpar-Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213. Erişim adresi: <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907514.pdf>
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of social studies*. ETC Publications.
- Berkant, H. G., Efendioğlu, A., & Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages*, 9(5), 427-440.
- Buzelli, C.A. (1992) Young children's moral understanding: learning about right and wrong. *Young Children*, 47(6), 47-53.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Coombs-Richardson, R., & Homer T. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263- 277. <https://doi.org/10.1177/1475240905057805>
- Çam, İ., Yılar, M. B., & Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 350-374. <https://doi.org/10.7822/omuefd.808799>
- Çelikkaya, T., & Filoğlu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değere ve değer eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Veliler, öğrenciler ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 243-264.
- Çelikkaya, T., & Seyhan, O. (2016). Değerlerin kazanılmasındaki etkili faktörler öğrenci görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(36), 167-192.
- Çiydem, E., & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 179-207. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.818742>
- Dere, İ., & Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: Bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607187>
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 255-286). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ersoy, F., & Şahin, T. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1535-1558.
- Ezer, F., & Kınacı, M. K. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere yönelik görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 346-365. <https://doi.org/10.17679/inuefd.547138>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge journal of education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Karatekin, K., Gençtürk, E., & Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerinin değer hiyerarşisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 411-459.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* (Tez No. 261973) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lewis, S. V., Robinson, E. H., & Hays, B. G. (2011). Implementing an authentic character education curriculum. *Childhood Education*, 87(4), 227-231. <https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10523183>
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational leadership*, 51(3), 6-11.
- Marušić, M., & Oikonomou, A. (2013). Value hierarchy of future subject teachers in Serbia in the context of Schwartz theory. *Zbornik Instituta za Pedagoška Istraživanja*, 45(2), 241-259.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Edition). San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6.sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB Yayınları.
- NCSS (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Öztürk-Demirbaş, Ç., & Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin algısal farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(9), 415-427. [http://dx.doi.org/10.9761/JASSS\\_345](http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_345)
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir araştırma* (Tez No. 206423) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savage, T. V., & Armstrong, D. G. (2007). *Effective teaching in elementary social studies*. (6th ed.). New Jersey, Pearson & Merrill Prentice Hall.

Yılar, M. B., & Karadağ, Y. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 öğretim programındaki değerlere ilişkin hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25(1), 1-65.
- Taşdelen, A. (1998). *Üniversite öğrencilerinde ereksel ve araçsal değerler hiyerarşisi*. (Tez No. 72907) [Yükseklisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tay, B. (2009). Prospective teachers' views concerning the values to teach in the course of social sciences. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 1187-1191. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.214>
- Tay, B. (2013). The views of prospective social studies and classroom teachers about values and values education. *Educational Research and Reviews*, 8(9), 560-567. <https://doi.org/10.5897/ERR2012.1098>
- Tay, B., Durmaz, F. Z., & Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitime ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Topkaya, Y. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer aktarım yaklaşımları hakkındaki görüşlerine ait nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 637-652.
- Ulu-Kalın, Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer hiyerarşisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(38), 29-44.
- Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Wilson, D. T., & Jantrania, S. (1994). Understanding the value of a relationship. *Asia-Australia Marketing Journal*, 2(1), 55-66. [https://doi.org/10.1016/S1320-1646\(94\)70278-1](https://doi.org/10.1016/S1320-1646(94)70278-1)
- Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of Tennessee* (Doctoral dissertation). Tennessee State University, Tennessee.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yılar, M. B., & Tomal, N. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve yenilenen ders öğretim programı. A. Uzunöz ve V. Aktepe (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri-Cilt 2* içinde (s. 1-42). Pegem Akademi.
- Yıldırım, S. G., Becerikli, S., & Demirel, M. (2017). Farklı bakış açılarına göre sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1575-1588.
- Yıldırım, T. (2018). Tarih öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin değer hiyerarşileri, gerekçeleri ve önerileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 296-320.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim yönetiminde değerler*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin öğretmen adayı görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 645-680. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.611>

## **Extended Abstract**

### **Purposes**

The social studies course is one of the most important ones in helping the new generations gain the values that society attaches importance to. Therefore, many studies have been carried out in the field of social studies education, especially after the 2005 Social Studies Curriculum (SSC) was put into practice. On the other hand, it is noteworthy that studies addressing the views and value hierarchies of pre-service teachers in the field of social studies education, especially considering the 2018 program, are quite limited. Teachers must have gained the necessary competencies during undergraduate education to provide a successful value education. Hence, it is important to reveal; whether the pre-service teachers who received teacher education had familiarized the curriculum and values in the program; their value awareness and value hierarchies. Thus, by looking at the opinions of the pre-service teachers, one can have the opportunity to understand and interpret the teacher training process on values education. This study aimed to examine the opinions of social studies pre-service teachers on the values in the 2018 program and reveal their value hierarchies with their justifications. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the five values that pre-service social studies teachers deem most important among the values in 2018 SSC?
2. What are the five values that pre-service social studies teachers deem the least important among the values in 2018 SSC?
3. How do pre-service social studies teachers evaluate the exclusion of the values of "tolerance, hospitality, cleanliness and emphasizing being healthy" from the 2018 SSC which were included in the 2005 program?
4. How do pre-service social studies teachers evaluate the inclusion of the values of "equality and savings" for the first time in the 2018 SSC?
5. What are the values that pre-service social studies teachers deem missing in the 2018 SSC?

### **Method**

We used the basic qualitative research design, a design widely used in the field of education. The participant group consisted of pre-service social studies teachers who were studying at a state university's faculty of education in the Black Sea Region in the 2019-2020 academic year. We used criterion sampling, a purposeful sampling method, to determine the participant group. The criterion determined was to have taken the course of "Social Studies Curricula" and passed it successfully. According to this criterion, a total of 17 pre-service social studies teachers, 12 female and 5 males, participated in the study. The data were collected through interviews. The deductive thematic analysis approach was adopted in the analysis of the data obtained from the interviews.

### **Results and Discussion**

The study aimed to examine the opinions of pre-service social studies teachers on the values in the social studies curriculum, and interviews were conducted with 17 prospective teachers. As a result of the findings obtained, the research results were presented in four main sections: Five Values Deemed Most Important in SSC, Five

Values Deemed Least Important in SSC, Opinions on Values Not Included and Newly Added in SSC, Opinions on the Values Deemed Missing in SSC.

Within the scope of the Five Values Deemed Most Important in SSC, the study revealed that the participants gave importance to values of respect, justice, patriotism, responsibility and honesty. They also emphasized values of giving importance to family unity, love, equality, freedom, solidarity, independence, diligence, benevolence, savings and sensitivity. On the other hand, the participants did not mention under this theme values of peace, scientificity and aesthetics among the five values deemed most important.

Aesthetics, benevolence, savings, solidarity and scientificity have been determined as the Five Values Deemed Least Important in SSC by the participants. Moreover, the participants deemed values of diligence, equality, freedom, sensitivity, peace, independence, justice, love, giving importance to family unity and honesty less important than others. Additionally, none of the participants mentioned values of respect, responsibility and patriotism among the values deemed the least important.

Within the scope of the Opinions on Values Not Included and Newly Added in SSC, the majority of the participants negatively evaluated the omission of the values of tolerance, hospitality, cleanliness and emphasizing being healthy from the curriculum of the 2018 social studies course. On the other hand, the majority positively evaluated the addition of equality and savings.

Considering the Opinions on the Values Deemed Missing in SSC, the participants suggested 23 different values. The most frequently mentioned values were cleanliness, compassion, kindness, humility, loyalty and patience, respectively. Additionally, values of altruism, sharing, tolerance, environmental awareness, respect for other living beings, self-respect, respect for nature, respect for differences, loyalty, goodwill, appreciation, self-sacrifice, hospitality, generosity, common sense, frugality and love of nature were expected to be added to or deemed missing in the curriculum.

**Etik Kurul Belgesi:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu, Karar Tarihi: 25.12.2020, Toplantı Sayısı: 11, Karar Sayısı: 2020-810



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.884931**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ÇİZGİ FİLM ETKİ  
ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

**VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE CARTOON EFFECT SCALE  
RELATED TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Alper KAŞKAYA**

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü  
Erzincan, Türkiye  
e-posta: alperkaskaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6695-6422

**İhsan ÜNLÜ**

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler  
Eğitim Bölümü Erzincan, Türkiye  
e-posta: iunlu@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2769-8966

**Feyza ÇAVUŞOĞLU**

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İliç Dursun Yıldırım Meslek Yüksekokulu,  
Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Erzincan, Türkiye  
e-posta: feyza.cavusoglu@erzincan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7552-5459

Başvuru Tarihi: 22.02.2021 Yayına Kabul Tarihi: 30.11.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Kaşkaya, A., Ünlü, İ., & Çavuşoğlu, F. (2021). İlkokul öğrencilerine yönelik çizgi film etki ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 506-525. Doi: 10.33418/ataunikkefd.884931

**Öz**

Çizgi filmler çocukların bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri açısından önemli bir medya ürünüdür. Çocukların ekranın “sihirli bir pencere” olmadığını zamanla kavradıkları ifade edilmektedir. Araştırmalar çocukların gerçek ve kurgu arasında ayırım yapmalarının planlı bir sürecin sonunda olmadığını, gelişimsel bir sürecin sonunda gerçekleştiğini göstermektedir. Bunun yanında alanyazın incelendiğinde ise çizgi filmlerin çocuklar üzerinde bıraktığı etkileri ortaya koyan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle geçerliği ve güvenirliği ispatlanmış ölçek çalışmaları sınırlı sayıdadır. Bu eksikliğin giderilmesi bağlamında, araştırmanın amacı; çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerini

belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan ili ilkokullarında öğrenim görmekte olan 473 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde madde geçerliliğini sağlamak için madde korelasyon analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik ölçümleri amacıyla Cronbach Alpha testi uygulanmış, ölçeğin her bir faktöründe ve ölçeğin tamamında güvenilirlik katsayılarının (0.60 ile 0.80 aralığında) yeterli olduğu ispatlanmıştır. Araştırma sonucunda 6 faktörden (şiddet eğilimi, gerçeklikten uzaklaşma, doğa üstü inanç oluşturma, heyecan, eğlendirme, olumsuz duygu) ve 23 maddeden oluşan ölçekten elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin benzer evren ve örneklem gruplarında da geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi beklenmektedir. Ölçeğe “Çocuklar İçin Çizgi Film Etki Ölçeği” ismi verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çizgi Film, Geçerlik, Güvenirlik, Ölçek.

## **Abstract**

Cartoons are an important media product for children's cognitive, emotional and physical development. It is stated that children have realized over time that the screen is not a "magic window". Research shows that children's distinction between fact and fiction is not at the end of a planned process, but at the end of a developmental process. The studies that reveal the effects of cartoons on children were noticed to be limited in the Especially the studies on scales proven in terms of validity and reliability were limited. To overcome this deficiency, the purpose of the research was to develop a scale aiming to determine the effects of cartoons on children. The study group of the research included 473 students studying in primary schools in Erzincan province. Item correlation analyses were performed to ensure item validity during the scale development process. Exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed to determine the construct validity of the scale. The Cronbach Alpha test was performed for reliability measurements, and it was proved that the reliability coefficients were sufficient for each factor of the scale and for the whole scale. As result of the research, it was concluded that the data obtained from the scale including 6 factors and 23 items were valid and reliable. The scale was expected to reveal valid and reliable results in similar population and sample groups. The scale was given the “Cartoon Impact Scale for Children”.

**Keywords:** Cartoon, Validity, Reliability, Scale.

## **GİRİŞ**

Her yaşa ve ekonomik düzeye hitap etmesi yönüyle televizyon, kitle iletişim araçları içerisinde ayrı bir yere sahiptir. Kolay ulaşılabilir olması, özel bir okuma-yazma becerisi gerektirmemesi ve zahmetsiz bir şekilde izlenmesi, insanların televizyonu tercih etmelerini kolaylaştırmıştır. Temel olarak bilgilendirme, eğlendirme ve kamuoyu oluşturma fonksiyonu olan televizyon; haberler, dizi filmler, filmler, belgeseller, çizgi filmler, reklamlar ve birçok program aracılığıyla her yaş grubundaki izleyiciye farklı şekillerde ve sürekli olarak mesaj iletir.

Televizyon her evin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Dünyadan haber almanın en basit ve ucuz şekli olan televizyon neredeyse her evde bulunmaktadır (Singer & Singer, 1998). Çocuklar televizyonun bulunduğu bir dünyaya doğmakta ve daha bebeklikten itibaren televizyon mesajlarına maruz kalmaktadır (Gunter & McAller, 1997). Aap Council On Communications and Media (2016) raporuna göre çocuklar 1970’li yıllarda 4 yaşından itibaren düzenli olarak televizyon izlemeye başlarken, günümüzde 4 aylıkken dijital medya araçlarıyla etkileşime girmektedir. Türkiye’de yapılan araştırmalara göre çocuklar iki yaşından itibaren çizgi film izlemeye başlamakta ve 3-6 yaş aralığında artık televizyon izleme alışkanlığı kazanmış olmaktadır (Çaplı, 2002; RTÜK, 2006; MEB, 2006; Öztürk vd., 2018; Şirin, 2006).

Çocuklar yetiştirildikleri ortamdan etkilenir ve kişilikleri de çevreye göre şekillenir. Bu durumda televizyon programları, çocuğun büyümesini ve gelişmesini etkileyen ortamın bir parçası haline gelir (Rai vd., 2016). Ayrıca televizyon, çocukların çok dolu olmayan zihnini işleyerek; toplumun kurallarını, işleyişini ve kültürünü aktarır. (Eşitti, 2016). Bu bilgiler ışığında, televizyonun çocuklar üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Doğru şekilde kullanıldığında televizyonun çocukların gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. İngiltere'deki ilkokullarda yapılan çalışmalarda, televizyonun eğitim materyali olarak dil ve okuma becerilerine katkı sağladığı belirtilir (Gunter & McAller, 1997). Televizyondaki uyarıcı çeşitliliğinin fazla olması, televizyonun eğitsel açıdan katkı sağlamasının sebebi olarak belirtilmiştir (Pembecioğlu, 2006). İlkokul öğrencileri televizyon izlerken iletilen yoğun mesajlar ile zihinsel becerilerini, dil becerilerini, dikkat becerilerini geliştirmekte ve yeni kavramlar öğrenmektedir (Arıkan & Taraf, 2010; Ersoy vd., 2008; Linebarger & Walker, 2005).

Gunter ve McAller (1997) uzun süre televizyon izleyen çocukların cümle yapılarını öğrenmede problem yaşadığı, yalnızca basit cümle kalıplarını öğrendiğini ifade etmektedir. Postman (1994) televizyonu okuma yazma kültürüne bir saldırı olarak ifade etmektedir. Bazı araştırmalar ise, televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini; arkadaşlık ilişkilerinden yoksun bırakma, kitap okumayı köreltme, kitap okuma zamanı, oyun zamanı ve aile paylaşımları için gerekli olan zamanı kısaltma, hareketsizlikten dolayı çocuklarda aşırı kilo alımına yol açma gibi durumlarla açıklamaktadır (Büyükbaykal, 2007; Çaplı, 2002; Ersoy vd., 2008; İçin Akçalı, 2015). Doğan ve Göker (2012) çocukların televizyon programlarından arkadaşlık, iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, sevgi gibi olumlu davranışlar öğrenebileceğini ancak bunların yanı sıra şiddet, ahlaki yozlaşma, ihtiras gibi zararlı mesajlardan da olumsuz etkilenmelerinin söz konusu olduğunu ifade etmektedir.

Televizyon yayınları içerisinde ilkokul öğrencilerinin en çok tercih ettiği programlar çizgi filmlerdir. Yapılan araştırmalarda, çocukların en fazla takip ettikleri ve onlar üzerinde etkiye sahip televizyon programının çizgi filmler olduğu (6-10 yaş grubu çocukların en çok izledikleri program türünün %93,8) görülmektedir (Cesur & Paker, 2007; Öçal, 1997; RTÜK, 2006; RTÜK, 2013; TÜİK, 2013). Mukherjee vd., (2014) araştırmalarında çocukların gün içinde 2,9 saat televizyon izlediklerini ve bu sürenin dörtte üçünün çizgi filmlere ayrıldığını belirtmişlerdir. 2-5 yaş arasındaki çocuklarda oran %62,5 iken, 5-11 yaş aralığında %83,6 ile oran artmaktadır. Habib ve Soliman (2015) ise yaptıkları çalışmada 6-11 yaş arası çocukların haftada 28 saat çizgi film izlediklerini belirtmektedir.

Yapılan gözlemler çizgi filmlerin bütün yaş aralıklarındaki insanlar tarafından izlendiğini, algılanma şekillerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Yazıcı vd., 2019). Çizgi filmler, çocuklara yönelik hazırlanan programlar olduğu için genellikle ebeveynler ve çocuklar izlemekte herhangi bir sorun görmemektedir. Özellikle çocukları oyalamak, sakinleştirmek ve yemek yedirmek gerektiğinde çizgi filmler ebeveynler için kurtarıcı rolü üstlenmektedir. Öyle ki artık çizgi filmler ebeveynler tarafından çocukların yemek yemesi için rüşvet olarak kullanılabilir hale gelmiştir (Sultana, 2014). Ancak uzun süre ve bilinçsizce izlenen çizgi filmler, içerikleri nedeniyle yaşam boyu etkisini gösterebilecek davranış değişikliklerine neden olabilmektedir. Erken yaşlarda şekillenen kişilik gelişimi, gerçek dünyanın koşul ve şartları yerine, sanal dünyanın gerçeklikleriyle sağlıklı temeller üzerine inşa edilebilmektedir (Calvert & Kotler, 2003).



Çocuklar, çizgi filmlerin birçoğunda çizgi film kahramanlarıyla özdeşim kurmaktadır. Ekrandaki kahramanların davranışlarını günlük yaşamlarında sergilemek, çocukların hoşlarına gitmektedir (Rai vd., 2016). Özel güçlere sahip çizgi film karakterlerinin; dünyayı kurtarma görevleri ve günlük hayatta hiç karşılaşamayacak garip varlıklarla savaşması çocuklar üzerinde fazlaca etkili olmaktadır (Yaşar Ekici, 2015). Yavuzer (1998), çocukların okul öncesi yaşlardan itibaren model aldıkları çizgi film kahramanlarının davranışlarını, oyunlarına ve günlük hayatlarına yansıttığını ifade etmektedir. Sansürsüz şekilde sanal dünyada yer alan şiddet, ölüm, savaş, rekabet, cinsellik ve abartılı içeriklerin çocukların gerçek ve kurgu ayrımı yapmalarını zorlaştırmaktadır (Yazıcı, 2011). Çizgi film kahramanlarıyla empati kurmaya çalışan çocukların, kahramanların davranışlarını normalleştirilmesi ekran gerçekliği kavramıyla açıklanmaktadır. Karmaşık bir kavram olan ekran gerçekliği, gündelik hayatın gerçekliğinden farklı bir dünya olarak tanımlanmaktadır. Treske (2006), televizyonun olayları daha ilgi çekici hale getirmek amacıyla kullandığı kurgu sürecinin, gerçekliği çarpıtabileceğini ifade etmektedir. Televizyondaki zaman, mekân, olaylar ve kişiler ile gerçek dünyadakiler arasındaki farklılıklar, ekran gerçekliği kavramının temelini oluşturmaktadır.

Ekran, çocukların gerçeklik algısını nasıl etkilemektedir? Bu soruya aranan cevaplar yukarıda da ifade edildiği gibi ekran gerçekliği kavramıyla açıklanmıştır. Farklı şekillerde sorgulanan ekran gerçekliğinin kuramsal temelleri aşağıdaki bağlamlarda sorgulanmaktadır (Lemish, 2015).

- Çocukların ekranlarda sunulanların ekranın ötesinde de var olabileceğine inanmaları,
- Ekran yüzlerinin gerçek insanlar olabileceği düşüncesi,
- Ekranın dış dünyaya açılan sihirli bir pencere olmadığını çocukların ne zaman anladıkları.

Araştırmalar, çocukların bu konuda planlı bir eğitim almadıklarını, aksine bu konuda deneyim kazandıkça, olgunlaştıkça, gerçek dünyayı anlamaya başladıkça ve ekrana ait bilgileri genişledikçe kendiliğinden gerçekleştirdiğini göstermektedir. Çocuklar zamanla ekranın “sihirli bir pencere” olmadığını, günlük yaşama dair gerçeklikten başka bir şey olduğunu fark etmeye başlarlar. Araştırmalara göre bu anlayışın gelişiminde önemli bir dönüm noktası 8 yaş civarındadır. Yani bilişsel gelişim kuramına göre somut işlemler dönemidir (Lemish, 2015).

Huesmann vd. (2003), 6-10 yaş aralığındaki çocuklar ile yürüttükleri 15 yıl süren boylamsal araştırmada, çocukluk çağında medyadaki şiddete maruz kalan çocukların yetişkinlikte saldırgan davranışlar sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklar, çizgi film kahramanlarının davranışlarını model almanın yanı sıra, onlara ait tüketim alışkanlıklarını da edinmektedirler. Kaiser Vakfı tarafından yapılan araştırmada, çocukların kıyafet ve oyuncak gibi ürünlerde, çizgi filmler ve kahramanlarla ilişkilendirilmiş markaları tercih ettiklerini göstermektedir (Rideout vd., 2003). Aşçı (2006)'nın araştırmasında ise 8-12 yaş aralığındaki çocukların, çizgi film karakterleri tarafından reklamı yapılan ürünleri (giyecek, aksesuar, yiyecek-içecek vb.) satın alma eğiliminde oldukları görülmektedir. Lemish (2015), çocukların ilkökula başladığı yıllardan itibaren reklamların “ikna edici niyetini” anlayabildiklerini yani amacın ürün satmak olduğunu bildiklerini ifade etmektedir. Ancak ticari reklamcılığın manipülasyonlarını anlamadıklarını, bu sebeple reklamlardaki ticari ifadeleri “gerçek”

olarak algıladıklarını belirtmiştir. Hatta yetişkinlerin bile bu konuda yetkin olmadığı dile getirilmiştir.

Çizgi filmler çocuklar üzerindeki etkileri sebebiyle, medya içerikli birçok araştırmaya konu olmuştur (Aral vd., 2018; Cesur & Paker, 2007; Çaplı, 2002; İlhan & Çetinkaya, 2013; Kaşka vd., 2018; Koçak & Göktaş, 2018; RTÜK, 2006; TÜİK, 2013; Yılmaz & Özdemir Erem, 2018; İşleyen, 2020). Bu araştırmalara ait değişkenler incelendiğinde; çizgi filmlerin konusu, süreleri, izlenme oranları ve hangi tür çizgi filmlerin izlendiği gibi analizlere rastlanmaktadır.

Alanyazında çocukların çizgi filmlerden nasıl etkilendiğine dair araştırmalar mevcuttur. Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkileri; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda, çocukların ve ebeveynlerin görüşlerine göre incelenmiştir (Adak vd., 2012; Akça & Çilekçiler, 2019; Arıkan & Taraf, 2010; Bahar & Peçenek, 2019; Cerrah Özsevgeç & Saka, 2018; Ghilzai vd., 2017; Linebarger & Walker, 2005; Rai vd., 2016; Tripathi vd., 2016; Yaşar & Ekici, 2015; Yetim & Sarıçam, 2016; Uysal & Sarıça, 2018; Yazıcı vd., 2019).

7-11 yaş aralığındaki çocuklar somut işlemler dönemindedir. Yani onlar için gerçeklik gördükleri şeylerdir. Bu dönemde çocuklar bilişsel ve duygusal tepkilerde gerçeklik ilkesine göre hareket etmeye başlarlar. Toplumsal ve kurumsal kurullarla yüz yüze gelinen bu dönem bilişsel, psikososyal ve psikoseksüel gelişim alanları için kritik öneme sahiptir (Senemoğlu, 2020). Bireyi olumsuz etkileyebilecek örnekler, yaşantılar, inançlar, kişi ve karakterler bu dönemde dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Dış etkilere açık durumda olan 7-11 yaş çocukları için televizyon ve çizgi filmler; içerikleri, karakterleri ve kurguları bakımından yakından takip edilmelidir. Okula yeni başlayan çocukların gelişim özellikleri incelendiğinde hayal ürünü olan durumlara karşı hassas oldukları söylenebilir. İlkokul dönemi, çocuklarının şiddete karşı tavır ve davranışlarının belirginleştiği bir dönemdir. Çocukların çizgi filmlerden hangi konularda ve ne boyutta etkilendiğini bilmek, olası olumsuzluklara karşı doğru adımların atılması için önemlidir.

İlkokul öğrencilerinin çizgi filmlerden nasıl etkilendiğini nicel anlamda ortaya koyacak bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Anne-baba, öğretmen ve akran grupları üzerinden gerçekleştirilen görüşmeye ve gözleme dayalı çalışmaların, bir ölçek çalışmasıyla daha da anlam kazanacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda; öğrencilerin çizgi filmlerden nasıl etkilendiği, çizgi filmleri nasıl algıladıkları ve çizgi filmleri izleme nedenleri gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı; çizgi filmlerin ilkökul öğrencilerini nasıl etkilediğini, öğrencilerin çizgi filmlerde nelerden etkilenerek izlemeye yöneldiğini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Hazırlanan ölçeğin konu ile ilgili yapılacak yeni araştırmalar ve alanda çalışanlar için kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma çizgi filmlerin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerine yönelik çizgi film etki ölçeği geliştirilmiştir.

## Araştırma Grubu

İlkokul öğrencilerine yönelik çizgi film etki ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yürütülmesi sürecinde iki farklı araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile yapı geçerliği, madde analizleri ve güvenilirlik hesaplamaları için Erzincan ili merkez ilkokullarında 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 286 öğrenciden veriler toplanarak birinci araştırma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında açıklayıcı faktör analizi sonrası ortaya çıkan sonuçların doğrulayıcı faktör analiziyle uyum katsayılarının incelenmesi için Erzincan ili merkez ilkokullarında öğrenim gören 187 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrenciler ikinci araştırma grubu olarak ele alınmış ve bu gruptan elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Birinci araştırma grubuna ve ikinci araştırma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda ifade edilmiştir.

Tablo 1.

### *AFA ve DFA İçin Çalışma Grubu Demografik Bilgiler*

		I. Araştırma Grubu AFA		II. Araştırma Grubu DFA	
		N	%	N	%
Anne Eğitim Düzeyi	İlk ve Ortaöğretim	202	70,6	111	59
	Yükseköğretim	59	20,6	76	41
	Toplam	261	91,3	187	100
Baba Eğitim Düzeyi	İlk ve Ortaöğretim	174	60,8	97	52
	Yükseköğretim	85	29,7	90	48
	Toplam	259	90,6	187	100
Cinsiyet	Kız	126	44,1	95	51
	Erkek	160	55,9	92	49
	Toplam	286	100	187	100
Gelir Düzeyi	0-1000	37	12,9	51	27
	1001-2000	45	15,7	37	20
	2001-3000	32	11,2	34	18
	3001-4000	28	9,8	34	18
	4001 ve üstü	46	16,1	31	17
	Toplam	188	65,7	187	100

Açıklayıcı faktör analizi sürecine dâhil olan öğrencilerin %56'sının erkek, %44'ünün kız öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri incelendiğinde ağırlıklı olarak ilk ve orta öğretim mezunu oldukları görülmekle birlikte yükseköğretim mezunu olan anne-babalara sahip çocuklar da örnekleme yer almıştır. Bununla birlikte öğrencilerin gelir düzeyleri incelendiğinde dağılımın orantılı olduğu ifade edilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sürecine dâhil olan öğrencilerin ise %51'inin erkek, %49'unun kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyleri incelendiğinde daha çok ilk ve orta öğretim mezunu oldukları görülmekle birlikte dengeli bir dağılımın varlığı gözlenmektedir. Yine gelir düzeyinde de orantılı bir dağılımın oluştuğu ifade edilebilir.

Ölçek geliştirme sürecinde, madde havuzunun Kline'e (1994) göre, örneklem büyüklüğü madde sayısının 10 katı olması, Bryman ve Cramer'e (1994) göre ise, madde sayısının 5 ile ya da 10 ile çarpımı kadar olması yeterlidir. Bu açıklamalara göre, Çizgi

Film Etki Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde toplanan verinin yeterli olabileceği düşünülmektedir.

### **İşlem Yolu ve Verilerin Analize Hazırlanması**

İlkokul öğrencilerinin çizgi filmlerden etkilenme boyutlarını tespit edebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için öncelikle madde havuzu oluşturmak hedeflenmiştir. Bunun için araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanan görüşme soruları, Erzincan ili merkez ilkokullarında öğrenim görmekte olan 98 ilkokul 4. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle madde havuzu oluşturulmuş, maddelerin uygun uzunluk, anlaşılabilirlik ve yeterlik dereceleri hakkında toplam iki Sınıf Eğitimi uzmanı, bir Sosyal Bilgiler Eğitimi uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinin ardından toplam 37 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler ilkokul öğrencilerinin düzeyine uygun olarak “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” şeklinde belirtilen üçlü dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir.

Taslak ölçek formu oluşturulduktan sonra ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği, güvenilirlik ve diğer psikometrik hesaplamalarını değerlendirmek için, Erzincan ili merkez ilkokullarında öğrenim gören 286 öğrenci üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Araştırma grubundan toplanan veriler, psikometrik analizlerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak amacıyla SPSS 23 istatistik programlarına yüklenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına geçmeden önce, toplanan verilerin analize hazırlanması işlemleri yapılmıştır. Bunlar bağlamında, yapılan uç değer analizinde üç verinin z puanlarının +3 ile -3 değerleri dışında olduğu bulunmuş ve gerekli düzenleme yapılmıştır.

Bu aşamadan sonra, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla AFA'ya geçilmiştir. AFA gözlenen ölçümlerdeki, varyansın ve kovaryansın gizli kaynaklarını açığa çıkarmak için kullanılan analizlerden biridir (Jöreskog & Sörbom, 1993). Hair vd. (2005) göre, analizdeki değişkenlerin altındaki alt yapıları tanımlamak için kullanılmaktadır. Pedhazur ve Pedhazur'a (1991) göre, AFA yapı geçerliliğini belirlemek için kullanılan bir analiz yöntemidir. AFA sonucunda belirlenen yapıya ait faktörlerden elde edilen puanlar ile maddelerden elde edilen puanlar arasında ilişkilerin belirlenerek madde ayırt edicilik düzeylerinin ortaya çıkarıldığı madde toplam korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Çizgi Film Etki Ölçeğinin güvenilirliğini hesaplamak için veriler üzerinde Cronbach alfa (iç tutarlılık) analizleri yapılmıştır.

Analizler sonrasında Çizgi Film Etki Ölçeğinde çıkan yapının farklı bir araştırma grubunda doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla 187 öğrenciden oluşan yeni bir veri seti hazırlanmıştır. Araştırma grubundan toplanan yeni veriler, psikometrik analizlerle ölçeğin DFA çalışmalarını yapmak amacıyla SPSS 23 ve AMOS 18 istatistik programlarına yüklenmiş, verilerin aykırı değer, çoklu ve ikili/teklik sorunun olup olmadığı değerlendirilerek DFA'ya geçilmiştir. DFA, önceden belirlenen bir modelin aracılığı ile gözlenen değişkenler kullanılarak gizil değişkenler yani faktörler oluşturma amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Myers & Pianta, 2008). Maruyama (1998) göre DFA kuramsal yapıların doğrulanması amacıyla, Kline'e (1994) göre ise yapı geçerliği sonrasında belirlenen yapının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

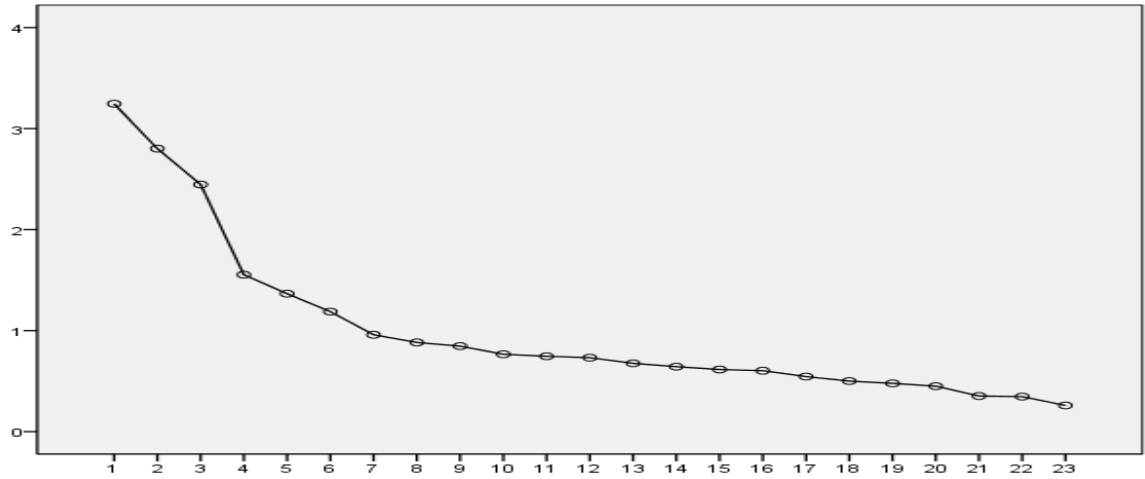
## BULGULAR

Çizgi filmlerin ilkokul öğrencilerini nasıl etkilediğini, öğrencilerin çizgi filmlerde nelerden etkilenecek izlemeye yöneldiğini belirlemek üzere geliştirilmesi hedeflenen ölçeğe ilişkin açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları aşağıda ifade edilmektedir.

Çizgi Film Etki Ölçeği'nin geçerlik çalışmasında ilk aşama olarak maddelere verilen puanlar arası korelasyon katsayısı incelenmiş ve maddelerin aralarında kabul edilebilir ( $r > 0,30$ ) ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca maddelere verilen puanlar arası korelasyon matrisinin determinantının da 0,002 düzeyinde gerçekleştiği gözlenmiştir. Bu sonuç faktör çözümlemesinin mümkün olacağını göstermektedir. Ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen verilerin araştırma grubunun yeterliliğini belirlemek amacıyla Kaise-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testleri uygulanmıştır. Analiz sonrasında, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .75 olarak bulunurken; Barlett Testi sonucu  $\chi^2 = 2618,18$  ( $p < .00$ ) bulunmuştur. KMO değerinin yüksek olması, değişkenlerin ölçekteki diğer değişkenler tarafından tahmin edilebilirlik derecesini artırdığını göstermekte ve elde edilen sonucun .75'ten büyük olması örneklem büyüklüğünün uygun olması anlamına gelmektedir (Sharma, 1996). Bartlett testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi ve korelasyon matrisinin uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Her iki testin sonucuna göre veri matrisinin AFA için uygun olduğu görülmüştür. Her bir maddenin faktör çözümlemesi içinde kalıp kalmayacağına karar vermek için anti-image korelasyon katsayıları incelenmiş maddelerin tümü için değerlerin .50 ve üzerinde gerçekleştiği gözlenmiştir.

AFA analizinin birinci aşamasında, ölçeğin kaç faktörlü olabileceğine ilişkin öz değerler incelemesi önemlidir. Çokluk vd. (2012) göre öz değerler, faktörlerce açıklanan varyansı hesaplamada, faktör sayısına karar vermede kullanılır ve öz değerlerin 1 ve üzerinde olması faktörün kararlılığını göstermektedir. Öz değerlerin incelemesine göre, 1'in üstünde altı yapının yani faktörün olduğu bulunmuştur. Öz değerlerin incelemesinde birinci faktörün "3,24" ikinci faktörün "2,80" ve üçüncü faktörün "2,44" dördüncü faktörün "1,55" beşinci faktörün "1,36" ve altıncı faktörün ise "1,18" değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

Bu aşamadan sonra en az faktörlü yapılarda, Tabachnick ve Fidel'e (2001) göre, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) ihtiyaç duyulduğundan, dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılarak açımlayıcı (exploratory) faktör analizine devam edilmiştir. Dik döndürme tekniği, faktörler birbiriyle ilişkisiz olması durumlarda, analiz sonuçlarının yorumlana bilirliliğini kolaylaştırmak amacıyla eksenlerin konumunu değiştirmeden 90 dereceyle döndürülerek yapılan bir analiz yöntemidir (Hair vd. 2005). Yapılan bu analiz sonucunda, ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda 14 maddenin faktör yükleri istenen değerlerin altında olması ve binişiklik göstermesi nedenleriyle Çizgi Film Etki Ölçeğinden çıkarılmıştır. Elde edilen faktör yapılarını daha net görme amacıyla Cattel'in "(Yamaç Birikinti Grafiği (ScreePlot))" testi (Kline, 1994), yapılarak maksimum anlamlı faktör sayısı ile ilgili olarak aşağıdaki Şekil 1 elde edilmiştir.



Şekil 1. Çizgi Film Etki Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Çizgi Film Etki Ölçeğinin, yapı geçerliğine ilişkin yapılan faktör analizinde, üç faktör boyutunu ölçebilecek özellikte faktör yükü .43 ile .72 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen boyutlar incelendiğinde, birinci faktör varyansın %11,36'sını; ikinci faktörün varyansın % 22,51'ini, üçüncü faktörün %30,85'ini, dördüncü faktörün varyansın %38,91'ini, beşinci faktörün varyansın %46,95'ini, altıncı faktörün varyansın %54,78'ini ve toplamda ise varyansın % 68.83'ünü açıklamaktadır. Tablo 2'de Çizgi Film Etki Ölçeğiyle ilgili AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yük değerleri ile ilgili psikometrik sonuçlar gösterilmektedir.

Tablo 2.

## 23 Madde ile Yapılan Temel Bileşenler Analizi Sonucu

Madde	Faktör İsimleri	Faktör Ortak Varyansı	I. Faktör	II. Faktör	III. Faktör	IV. Faktör	V. Faktör	VI. Faktör	C.Alfa
m3		0,72	0,82						
m6	Şiddet eğilimi	0,69	0,81						0,8
m24		0,5	0,81						
m23		0,7	0,65						
m16		0,6		0,74					
m9	Gerçeklikten Uzaklaşma	0,56		0,73					0,79
m11		0,49		0,68					
m14		0,56		0,66					
m13		0,43		0,62					
m21	Doğa Üstü İnanç Oluşturma	0,52			0,76				0,7
m25		0,52			0,73				
m4		0,52			0,73				
m31		0,47				0,68			
m33	Heyecan	0,63				0,67			0,64
m30		0,57				0,62			
m18		0,62					0,7		
m19	Eğlendirme	0,6					0,63		0,64
m2		0,44					0,60		
m27		0,5					0,55		
m34		0,45						0,75	
m32	Olumsuz Duygu	0,55						0,67	0,6
m29		0,44					0,56		
m35		0,52					0,42		
Açıklanan Toplam Varyans: 0,58						Cronbach's Alfa (Genel): 0,80			

Çizgi Film Etki Ölçeğiyle ilgili AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yük değerleri incelenerek aynı boyut altında toplanan maddeler belirlenmiş ve bu maddelere ait faktörler isimlendirilmiştir. Buna göre; m3, m6, m24 ve m23 maddelerinden oluşan yapı “şiddet eğilimi” olarak, m9, m11, m13, m14 ve m16. maddelerin bir arada oldukları boyut “gerçeklikten uzaklaşma” olarak isimlendirilmiştir. Bununla birlikte m4, m21 ve m25 maddeleri “doğa üstü inanç oluşturma”, m31, m30, m33 maddeleri “heyecan”, m2, m18, m19, m27 maddeleri “eğlendirme” ve son olarak m29, m32, m34, m35 maddeleri ise “olumsuz duygu” olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin faktör ortak varyansları incelendiğinde .44 ile .72 arasında değerler aldığı, maddelerin ait oldukları faktörlere ait faktör yük dağılımları incelendiğinde ise .42 ile .82 arasında yük değerlerine sahip oldukları gözlenmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyansın ise .58 düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin ölçekten elde edilen toplam puan ile olan ilişkisini ve her bir maddenin kendisi haricinde maddelerin toplamı ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen madde toplam korelasyon ve madde artık korelasyon katsayıları analizleri sonucunda, madde toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .49 arasında, madde kalan analizlerinin ise .27 ile .38 arasında gerçekleştiği ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin ölçmeyi hedeflediği özelliklere sahip olanlarla olmayanları ayırabilme gücünün belirlenebilmesi amacıyla madde ayırt edicilik analizi gerçekleştirilmiştir. %27'lik üst dilimde yer alan bireyler ile %27'lik alt dilimde yer alan bireyler arasında ölçekten alınan puanların anlamlılığı test edilmiştir. Buna göre iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleştiği ve ölçeğin ölçmeyi hedeflediği özelliklere sahip olan ve olmayan bireyleri ayırt edebildiği belirlenmiştir. Madde ayırt edicilik sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 3'te ifade edilmiştir.

Tablo 3.

*Madde Ayırt Edicilik Analizi t-Testi Bulguları*

Sıra		N	X	ss	t	p	Sıra		N	X	ss	T	p
m2	üst	77	1,61	0,86	3,42	0,01	m23	üst	76	2,21	0,94	4,84	0,00
	alt	77	1,21	0,57				alt	77	1,52	0,82		
m3	üst	77	2,29	0,90	7,28	0,00	m24	üst	77	2,23	0,92	5,30	0,00
	alt	75	1,35	0,67				alt	76	1,51	0,76		
m4	üst	77	2,19	0,92	7,58	0,00	m25	üst	77	2,21	0,95	7,42	0,00
	alt	78	1,26	0,59				alt	78	1,26	0,61		
m6	üst	75	2,29	0,90	8,35	0,00	m27	üst	77	1,38	0,73	2,40	0,18
	alt	78	1,27	0,60				alt	77	1,14	0,45		
m9	üst	77	2,90	0,38	4,12	0,00	m29	üst	76	2,67	0,66	5,13	0,00
	alt	78	2,50	0,75				alt	77	2,04	0,85		
m11	üst	77	2,86	0,48	3,64	0,00	m30	üst	77	2,19	0,86	7,86	0,00
	alt	77	2,48	0,77				alt	76	1,24	0,63		
m13	üst	77	2,82	0,53	3,59	0,00	m31	üst	75	1,88	0,88	4,73	0,00
	alt	77	2,44	0,75				alt	75	1,29	0,61		
m14	üst	77	2,83	0,47	4,84	0,00	m32	üst	77	2,79	0,52	7,04	0,00
	alt	77	2,30	0,84				alt	77	1,96	0,90		
m16	üst	77	2,84	0,49	5,10	0,00	m33	üst	77	2,12	0,87	7,27	0,00
	alt	77	2,26	0,88				alt	76	1,25	0,57		
m18	üst	76	1,62	0,85	4,24	0,00	m34	üst	77	2,79	0,52	4,04	0,00
	alt	78	1,15	0,46				alt	78	2,35	0,82		
m19	üst	76	1,63	1,35	3,29	0,02	m35	üst	77	2,48	0,72	5,26	0,00
	alt	77	1,10	0,38				alt	77	1,82	0,84		
m21	üst	77	2,13	0,92	7,11	0,00							
	alt	78	1,26	0,57									

Ölçeğin güvenirlik analizleri için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmış ve her bir faktöre ait güvenirlik katsayısı hesaplamaları sonucunda faktörlere ait Cronbach's Alfa değerlerinin .60 ile .80 arasında değerler aldığı, ölçeğin geneline ait Cronbach's Alfa değerinin ise .80 düzeyinde gerçekleştiği gözlenmektedir. Özdamar (1999) güvenirlik katsayısına ilişkin ölçüt değerlerini açıklarken .81 ile 100 arasındaki iç tutarlık katsayısını yüksek düzeyde güvenilir olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda ölçeğin iç tutarlılık katsayısının yüksek güvenirlikte olduğunu söylemek mümkündür.

Çizgi Film Etki Ölçeğinin AFA ile belirlenen 6 gizil değişken ve 23 gözlenen değişkenden oluşan model için yeni bir veri seti oluşturularak doğrulayıcı faktör analizi



yapılmıştır. DFA ile boyutlar arasında oluşan ilişkiler, karşılaştırmalı hipotez modelleri test edilebilir ve modellerin iyilik derecesi belirlenebilir (Sümer, 2000). Modelde orijinal yapı, doğrulayıcı faktör analizine tabi tutularak uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmiştir. Buna göre, modelde ölçeğin temel yapısı DFA yapılarak uyuma ilişkin psikometrik ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdaki Tablo 4’te verilmiştir.

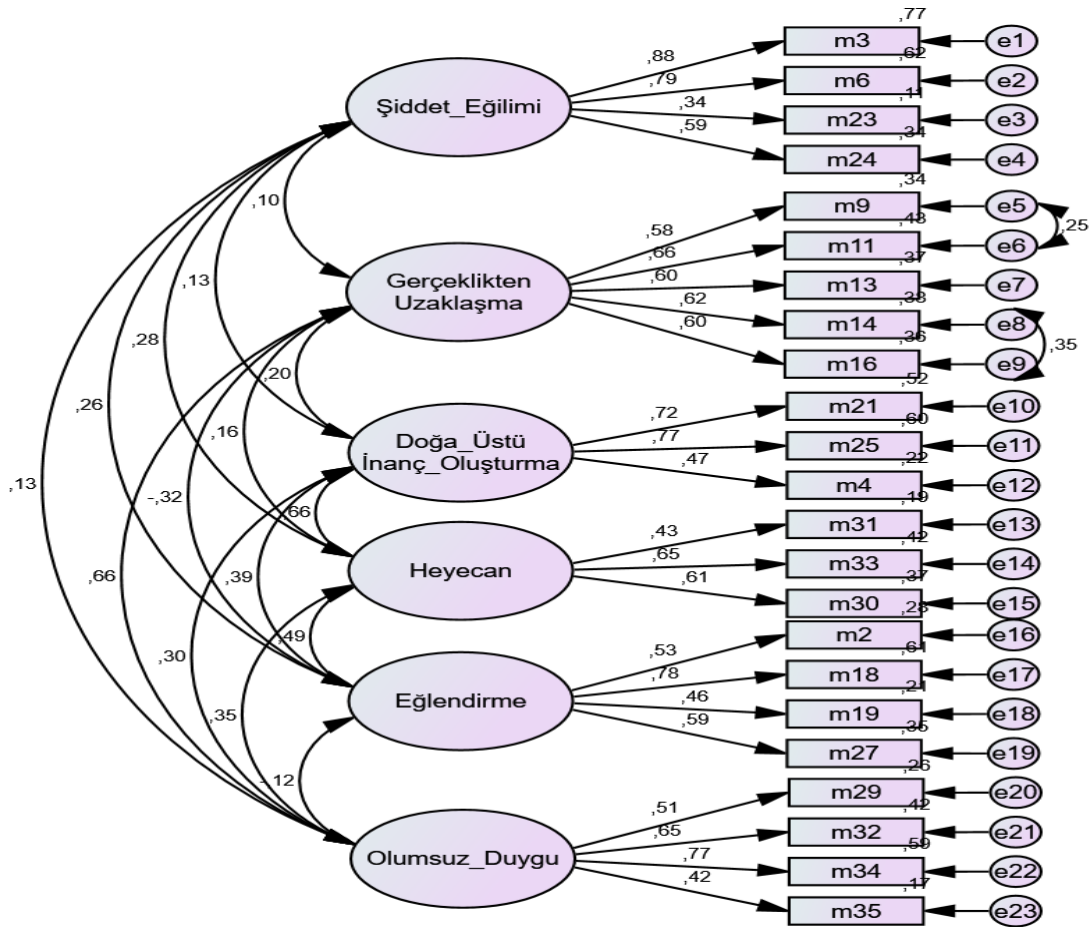
Tablo 4.

*Çizgi Film Etki Ölçeği Birinci Düzey DFA Uyum Değerleri Sonuçları*

Uyum İndeksleri	Kabul Kesim Değerleri	Uyum Değerleri
$\Delta x^2$	$p>0,05$	303,537
Sd		213
Ki-Kare/Serbestlik Derecesi	$\Delta x^2/sd<5$	1,42
Yaklaşım Hatalarının Ortalama Kare Kökü (RMSEA)	$<0,05$ iyi uyum $<0,08$ makul uyum	.04
Karşılaştırmaları Uyum İndeksi (CFI)	$\geq 0,90$ =iyi uyum	.91
Artmalı Uyum İndeksi (IFI)	$\geq 0,90$ =iyi uyum	.92
Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (TLI)	$\geq 0,90$ =iyi uyum	.90
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	$\geq 0,90$ =iyi uyum, $>85$ = kabul edilebilir	.89
Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	$>0,80$ kabul edilebilir $>0,90$ iyi uyum	.85

Raykow, Marcoulides, 2006; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2006; Byrne, 2010; Kline, 2011; Steiger, 2000; Ullman, 2001; Anderson&Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla & McDonald, 1988

Analiz sonucunda ki-kare değerinin  $x^2= 303,537$  ( $N=276$ ,  $sd=213$ ,  $p=0,21$ ) olduğu görülmüştür.  $x^2/sd$  oranının 1,12 ( $303,537/213=1,42$ ) olduğu görülmektedir. Bu çerçevede  $x^2/sd$  oranının mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği söylenebilir (Kline, 2005). DFA’da ölçeğe ait RMSEA değerinden (0,04) hareketle ölçeğin iyi bir uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ölçeğin diğer uyum indeksleri incelendiğinde (CFI, 0,91; IFI, 0,92; TLI, 0,90) ölçeğin oldukça iyi uyum ve (GFI, 0,89; AGFI, 0,85) kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Ölçeğin ilişkili altı faktörlü modelden elde edilen madde yapı parametreleri Şekil2’de verilmiştir.



Şekil 2. Çizgi Film Etki Ölçeği DFA Sonuç Diyagramı

Şekil 2’de görüldüğü gibi maddelerin ölçmeye yöneldiği yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri (.34 ile .88) hem t sınavına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş hem de tüm faktör yükleri .30 düzeyine göre (Büyüköztürk, 2004) daha yüksek gerçekleşmiştir. Bu yüzden ölçekte yer alan toplam 23 maddenin puanlarının hipotez edildiği Çizgi Film Etki Ölçeği yapısını oluşturan altyapıları ölçtüğü bir diğer ifade ile ölçeğin faktöriyel geçerliğini sağladığı ifade edilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkileri belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 473 ilkököl 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. İlkokul Öğrencileri Çizgi Film Etki Ölçeğini eleştirmek amacıyla ilgili alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve ilkököl öğrencileri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak, uzman görüşleri ardından ölçekte yer alabileceği düşünülen 37 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek amacıyla AFA, bunun sonuçları üzerinden oluşan yapıyı doğrulayabilmek için ise DFA yapılmıştır. Ölçeğin taslak maddeleri (n=37) üzerinden elde edilen AFA sonucunda ortaya çıkan modelin faktör yapısı ve bu faktörlerin içerdiği maddeler incelenmiştir. 23 maddeden oluşan ve varyansın % 68.3’ünü (0,58) açıklayan altı faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Yapıya göre birinci faktör 4, ikinci faktör 5, üçüncü faktör 3, dördüncü faktör

3, beşinci faktör 4 ve altınca faktör 4 maddeden oluşmuştur. Faktörlere verilen isimler uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Bu faktörler sırasıyla şiddet eğilimi, gerçeklikten uzaklaşma, doğaüstü inanç oluşturma, heyecan, eğlendirme ve olumsuz duygu olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizleri için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanmış ve her bir faktöre ait güvenirlik katsayısı Cronbach's Alfa değerlerinin .60 ile .80 arasında değerler aldığı, ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa değerinin ise .80 düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür.

Çizgi Film Etki Ölçeğinin AFA ile belirlenen 6 gizil değişken ve 23 gözlenen değişkenden oluşan model için yeni bir veri seti oluşturularak uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksleri incelenmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda ulaşılan uyum indeks değerleri (RMSEA,CFI, IFI, TLI, GFI, AGFI) incelendiğinde elde edilen yapının, genel anlamda kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu tespit edilmiştir (RMSEA, 0,04; CFI, 0,91; IFI, 0,92; TLI, 0,90; GFI, 0,89; AGFI, 0,85). Maddelerin ölçmeye yöneldiği yapılar arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri (.34 ile .88) hem t sinamasına göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş hem de tüm faktör yükleri .30 düzeyine göre (Büyüköztürk, 2004) daha yüksek gerçekleşmiştir.

Ölçek maddeleri geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda çizgi filmlerin; şiddet unsurları, gerçeklikten uzak ve doğaüstü olayların yer aldığı sahneler, çocukları meraklandırarak ve eğlendirecek olaylar, olumsuz duygular (sinirlenme, korkma, üzülmeye ve sıkılma) aracılığı ile çocukları etkilediği görülmüştür. Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar incelendiğinde, çocuklarda çizgi film izleme sonucu ortaya çıkan davranışlar ile çizgi filmlerin çocukları etkilemek için kullandığı senaryolar arasında tutarlılık söz konusudur. Çizgi filmlerin; şiddet, saldırganlık (olumsuz duygu), model alma ve gerçeklikten uzaklaşmaya neden olduğuna yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Adak Özdemir & Ramazan, 2012; Feshbach & Singer, 1971; Friedrich & Stein, 1973; Koçak, Yaşar Ekici, 2015; Parke vd., 1972; Singer & Singer, 1981; Şengönül, 2017; Wells, 1973; Wood vd., 1991; Yetim & Sarıca, 2016).

Çocukların çizgi film izleme nedenlerini araştıran çalışmalarda (Koçak, 2016; Yetim ve Sarıca, 2016), çocukların eğlenmek için çizgi film izledikleri görülmüştür. Ancak Yetim ve Sarıca (2016), çocukların en çok model aldıkları ve taklit ettikleri dış uyarıcı olan çizgi filmlerin, gelişim üzerinde olumsuz etkileri olduğunu özellikle de şiddet, saldırganlık, odaklanamama gibi etkileri olduğunu ifade etmektedir. Özen (2015) ise çizgi filmlerdeki şiddetin çocuklar üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı çalışmada, çizgi filmlerin şiddete yöneltme, bilişsel fonksiyonları azaltma, gerçeklikten kopma, güvenli davranışı azaltması ve risk faktörü olmak üzere beş temel olumsuz etkisi olduğunu, ayrıca çocukların çizgi filmlerdeki karakterleri model aldıklarını ve taklit ettiklerini ifade etmektedir. Adak, Özdemir ve Ramazan (2012) çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisi konusunda annelerin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmada çocukların; hayali kahramanların, hayvanların, kuklaların bulunduğu çizgi filmleri izlemeyi tercih ettiği ve bunun sonucunda kahramanların ya da hayali mekânların gerçekliğine inandıkları ve günlük yaşamlarında onları taklit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Feshbach ve Singer (1971) yaptıkları çalışmada televizyonda saldırgan içeriklere maruz kalan çocukların, günlük yaşamlarında daha saldırgan davranışlar sergilediklerini ifade etmektedir. Parke vd., (1972) ve Wells (1973) çocuklar ve ergenler üzerinde yaptıkları çalışmada aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmaya yönelik Uysal ve Sarıca (2018), tarafından geliştirilen "Çizgi Filmlerin Çocuklar Üzerindeki Duyuşsal Etkileri" isimli ölçek çalışması da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ölçek, 12 maddeden ve 2

faktörden oluşmaktadır. Gelişim sağlama-iyilik ve şiddet eğitimi-güç faktörleri çizgi filmlerin çocuklar üzerinde oluşturduğu duyuşsal etkileri ölçme bağlamında başarılı olmuştur. İlgili sonuçların, bu araştırmadaki duyuşsal özellikler boyutu (olumsuz duyu, şiddet eğilimi) ile örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak araştırma bulguları, çizgi filmlerin ilkökul öğrencilerini nasıl etkilediği ölçmek amacıyla kullanılabilir bir ölçeğin geliştiğini göstermektedir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, geliştirilen ölçeğin ölçülmek istenen özelliği ölçmede uygun özellikleri taşıdığı görülmüştür. Ölçek, çocukların çizgi filmlerden etkilenme durumlarını bilişsel ve duyuşsal anlamdaki algılamalarına bağlı olarak ölçebileceği düşünülmektedir. Benzer yapıdaki ölçek çalışmalarının; dizi filmler, filmler, belgeseller ve eğlence programları üzerinden yapılması alanyazına katkı ve konunun bütüncül şekilde ele alınabilmesini sağlayacaktır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazar; araştırma fikrinin ortaya çıkması, örneklemin belirlenmesi, ölçek maddelerinin oluşturulması ve geçerlik güvenilirlik çalışmalarının yapılması aşamalarında, ikinci yazar; araştırma fikrinin geliştirilmesi, literatür taraması yapılması, verilerin organize edilmesi, raporlaştırma, çevirilerin gerçekleştirilmesi süreçlerinde, üçüncü yazar ise literatür taramalarının yapılması, verilerin toplanması, literatür kısmının raporlaştırılması aşamalarında katkı sağlamıştır.

## KAYNAKLAR

- Adak Özdemir, A., & Ramazan, O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Akça, F., & Çilekçiler, N. K. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların en çok etkilendiği çizgi film karakterleri ve bu karakterlerle özdeşleşmelerinin yol açabileceği dijital tehlikeler. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 6(2), 403-433.
- Erdoğan Tosun, G., & Kurt, H. (2009). Kamusal alanda çocuk hakları ve haber değeri: Türk yazılı basını üzerine bir değerlendirme. *Çocuk ve Medya (pp.83-106)*, Nobel.
- American Academy of Pediatrics (2016). Council on communications and media. Media use in school-aged children and adolescents. *Pediatrics*, 138(5), e20162592. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2592>.
- Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 317-348.
- Arıkan, A., & Taraf, H. U. (2010). Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5212-5215.
- Aşçı, E. (2006). Televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına etkisinin incelenmesi (Tez No: 180806), [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahar, M. A., & Peçenek, D. (2019). İkinci dil edinimi sürecinde çizgi filmlerin rolü: eleştirel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 245-266.
- Buckingham, D. (2013). *After the death of childhood*. John Wiley&Sons.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 31-44.

- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Pegem A.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows: a guide for social scientists*. Taylor & Francis US.
- Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). Lessons from children's television: The impact of the children's television act on children's learning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*(3), 275-335.
- Cesur, S., & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(19), 106-125.
- Çaplı, B. (2002). *Medya ve etik*, İmge Kitabevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Doğan, A., & Göker, G. (2012). Tematik televizyon ve çocuk: ilköğretim öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(194), 5-30.
- Ersoy, Ö., Avcı, N., & Turla, A. (2007). *Çocuklar için erken uyarıcı çevre oyuncak televizyon bilgisayar ve kitap*. Morpa Yayınları.
- Eşitti, Ş. (2016). Çizgi filmlerde küresel ve yerel kültürün inşası: Caillou ve Pepee örneği. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, (32)*, 125-144.
- Feshbach, S., & Singer, R. D. (1971). *Television and aggression*. JosseyBass.
- Friedrich, L. K., & Stein, A. H. (1973). Aggressive and prosocial television programs and the natural behavior of preschool children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 1-64*.
- Ghilzai, S. A., Alam, R., Ahmad, Z., Shaukat, A., & Noor, S. S. (2017). Impact of cartoon programs on children's language and behavior. *Insights in Language Society Culture (2)*, 104-126.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Multivariate analysis of data*. Bookman.
- Huesmann, L. R., Moise, J., Podolski, C. P., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between childhood exposure to media violence and adult aggression and violence: 1977-1992. *Developmental Psychology, 39*(2), 201-221.
- İlhan, V., & Çetinkaya, F. Ç. (2013). İlkokul öğrencilerinin tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmleri izleme alışkanlıkları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 34*(1), 317-326.
- İşliyen, M., (2020). Çocuk, televizyon ve cinsellik: çizgi filmler üzerine bir inceleme. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 8*(1), 443-477.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kaşka, O., & Erem, N. H. Ö. (2018). Çizgi filmlerde aile kurumu üzerinden verilen iletilerin değerlendirilmesi. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 1*(1), 59-80.
- Kline, P. (1994). *A general description of factoranalysis. An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge.
- Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage: United States.
- Koçak, Ö. (2016). Üç boyutlu çizgi filmlerin okul öncesi öğrencilerin mekânda konum ile ilgili kavramları öğrenmelerine etkisi. (Tez No: 446361), [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçak, Ö., & Göktepe, Y. (2018). Televizyon ve çizgi film: Okul öncesi çocukların ve ebeveynlerinin izleme alışkanlıkları. *27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi,*

- Antalya. Erişim adresi: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/ICES-UEBK-TamMetin.pdf>.
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. USA: John Wiley & Sons.
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American behavioral scientist*, 48(5), 624-645.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- Mukherjee, S. B., Gupta, Y., & Aneja, S. (2014). Study of television viewing habits in children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 81(11), 1221-1224.
- Öçal, I. (1997). Televizyonda çocuk programları (Tez No:89979). [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul] Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdamar, K. (1999). *SPSS ile biyoistatistik: Tıp, biyoloji, eczacılık ve diş hekimliği öğrencileri için*. Kaan Yayınları.
- Özen, Ö. (2015). Televizyondaki şiddetin çizgi filmler yolu ile okul öncesi çocuklara etkisi (Tez No: 413930), [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir], Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, A., Sezer, T., & Tezel, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin uyku ve televizyon izleme alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Sleep Medicine*, 5, 73-80.
- Özsevgeç, L. C., & Arzu, S. (2016). Çocukların izledikleri çizgi filmler ve bu tercihlerinin karakterleri ile ilişkisi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 3(2), 725-734.
- Parke, R. D., Berkowitz, L., Leyens, J., West, S., & Sebastian, R. (1972). *The effects of repeated exposure to movie violence on aggressive behavior in juvenile delinquent boys: A Field Experimental Approach*. Unpublished manuscript. University of Wisconsin.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach*. Taylor & Francis.
- Pembecioğlu, N. (2006). *İletişim ve çocuk*, Ebabil Yayınları.
- Postman, N. (1994). *Televizyon öldüren eğlence*. Ayrıntı Yayınları.
- Rai, S., Waskel, B., Sakalle, S., Dixit, S., & Mahore, R. (2017). Effects of cartoon programs on behavioural, habitual and communicative changes in children. *International Journal of Community Medicine and Public Health*, 3(6), 1375-1378.
- Wartella, E., Rideout, V. J., & Vandewater, E. A. (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. Kaiser Family Foundation.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1998). Developing critical viewings skills and media literacy in children. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 557(1), 164-179.
- Sultana, S. (2014). Role of cartoon: A brief discussion on how cartoon put an impact on children. *ENH Community Journal*, 1(1), 73-80.

- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar [Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Applications]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şengönül, T. (2017). Negative effects of media on children and youth's socialization process: A study on violent and aggressive behaviors. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 46(2), 368-398.
- Şirin, M. R. (2006). *Gösteri çağı çocukları*. İz Yayınları.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu. (2006). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması raporu*. Ankara.
- Radyo Televizyon Üst Kurulu. (2013). *Türkiye'de çocukların medya kullanma alışkanlığı araştırması*. Ankara.
- Tripathi, P., Singh, A., & Singh, A. (2016). The effect of cartoon on children. *Asian J. Home Sci.*, 11(2), 400-403.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*, Pearson.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). *06-15 Yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya*, 17 Temmuz 2020 tarihinde <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden erişilmiştir.
- Treske, L. G. (2006). *Medya okur-yazarlığı: Neden gerekli*. I. Uluslararası Medya Okuryazarlığı Konferansı Bildirileri. İstanbul: Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Uysal, İ., & Sarıça, S. (2018). Çizgi filmlerin ilköğrencilerinin duyuşsal özelliklerine etkisine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Elementary Education Online*, 17(3), 1302-1316.
- Yaşar, Ekici, F. (2015). Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çok boyutlu bir değerlendirme. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2(5),70-84.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç*. Remzi Kitabevi.
- Yetim, G., & Sarıçam, H. (2016). Çizgi film programlarının çocuklara etkisi konusunda ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 341-364.
- Yazıcı, E. (2011). Televizyon yayınlarının olumsuz etkilerinden çocukların korunmasına yönelik düzenlemeler. Radyo Televizyon Üst Kurulu Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Yazıcı, E., Baydar, I. Y., & Kandır, A. Çizgi film ve çocuk: Ebeveyn görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 10-19.
- Yılmaz, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2018). Çizgi filmler ne anlatır? *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 542-552.
- Wells, W. D. (1973). *Television and aggression: Replication of an experimental fieldstudy*. Unpublished manuscript, Graduate School of Business, University of Chicago.
- Wood, W., Wong, F. Y., & Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological bulletin*, 109(3), 371.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

Television as the most popular among the mass media is a media tool used by people of all ages. The fact that television has become a tool in every home has revealed the necessity of researching its effects on people. Television appeals to viewers of all age groups with different programs. Children are considered to be the age group most affected by television. Children are the serious followers of TV series, cartoons, and entertainment shows. Children are thought to be most affected by these programs in different ways. Violence, death, war, competition, sexuality, and exaggerated content in the virtual world without censorship make it difficult for children to distinguish between reality and fiction, and these are thought to create unapproved behavior in their real lives. Depending upon this information, the purpose of the research was to develop a scale aiming to determine the effects of cartoons on children.

### **Method**

It was aimed to create an item pool for the validity and reliability study of the scale which was developed to determine the primary school students' level of being affected from cartoons. For this purpose, the interview questions prepared by the researchers taking expert opinions were applied to 98 primary school 4<sup>th</sup> grade students studying in the central primary schools of Erzincan. After taking the expert opinions, a draft form including 37 items was prepared. The items in the scale were organized in a 3-point grading scale defined as "I agree," "I am indecisive," and "I disagree" in accordance with the level of primary school students. Two different research groups were created in the process of carrying out the validity and reliability study of the cartoon effect scale for primary school students. The first research group was created collecting data from 286 students studying at the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades in Erzincan central primary schools for the construct validity, item analysis and reliability calculations with the Exploratory Factor Analysis (EFA). For analyzing the fit coefficients of the structure obtained in the first stage of the study with confirmatory factor analysis (CFA), 187 students studying at primary schools in Erzincan were reached. These students were considered as the second research group, and confirmatory factor analyzes were performed on the data obtained from this group. Cronbach's Alpha (internal consistency) analyzes were performed on the data to calculate the reliability of the Cartoon Effect Scale.

### **Findings**

When the factor common variances of the items were analyzed, it was observed that the items had values between .44 and .72; and when the factor load distributions of the factors were analyzed, it was noticed that they had load values between .42 and .82. The total variance explained by the scale was determined to be at the level of .58. Cronbach Alpha Reliability Coefficient was calculated for the reliability analysis of the scale, and as result of the reliability coefficient calculations for each factor, it was observed that the Cronbach's Alpha values of the factors had values between .60 and .80, and the Cronbach Alpha value for the overall scale was .80. Depending upon these statistical data, the "Cartoon Effect Scale" included tendency towards violence, alienation from reality, creating supernatural belief, excitement, entertainment, and negative emotional factors



## Discussion and Conclusion

As result of the validity and reliability analyses of the scale items, it was noticed that cartoons affected children through violent elements, scenes with unrealistic and supernatural events, events that make children wonder and entertain, and negative emotions (getting angry, scared, sad, and bored). When studies investigating the effects of cartoons on children were reviewed, there was a consistency between the behaviors that emerged as result of watching cartoons in children and the dimensions that cartoons used for affecting children. It was mentioned in the relevant literature that cartoons generally had negative effects upon children. When the scale sub-dimensions were regarded, how children were affected from cartoons and how cartoons affected children were similar. This indicated that cartoons were successful in the elements they used to affect children. In this respect, children were possible to be protected more easily from the negative effects of cartoons when individuals were more aware of what cartoons used to affect children rather than how children were affected from cartoons.

### EK 1:

Çocuklar için Çizgi Film Etki Ölçeği Boyutları ve Maddeleri		
Boyutlar	Ölçekteki Madde No.	Ölçek Maddeleri
Şiddet eğilimi	m3	Çizgi filmlerde iyi dövüşen kahramanları severim
	m6	Çizgi filmlerde iyi dövüşen kahramanların yerinde olmak isterim
	m24	Çizgi filmlerde canavarlı/zombili sahneleri izlemeyi severim.
	m23	Çizgi filmlerde dövüşlü/kavgalı sahneleri izlemeyi severim.
Gerçeklikten Uzaklaşma	m16	Çizgi film kahramanlarını günlük hayatta görebiliriz.
	m9	Çizgi filmlerdeki olayların gerçek olduğuna inanırım
	m11	Çizgi filmlerdeki ölüm sahneleri gerçektir
	m14	Süper gücü olan insanlar gerçek hayatta vardır
	m13	Çizgi film kahramanlarının gerçek hayatta olduğuna inanırım
Doğa Üstü İnanç Oluşturma	m21	Sihir gücü olan kahramanların yerinde olmak isterim
	m25	Büyülü/sihirli çizgi filmleri severim
	m4	Çizgi filmlerdeki sihirli sahneleri izlemeyi severim
Heyecan	m31	Çizgi film izlerken merak ederim
	m33	Çizgi film izlerken mutlu olurum
	m30	Çizgi film izlerken heyecanlanırım
Eğlendirme	m18	Eğlenceli olan çizgi filmleri izlerim
	m19	Komik olan için çizgi film izlerim
	m2	Komik kahramanları severim.
	m27	Çizgi filmlerdeki komik sahneleri izlemeyi severim
Olumsuz Duygu	m34	Çizgi film izlerken üzülürüm
	m32	Çizgi film izlerken korkarım
	m29	Çizgi film izlerken sinirlenirim
	m35	Çizgi film izlerken sıkılırım

**Etik kurul belgesi:** Bu çalışmanın verileri 2019 yılında toplandığı için etik kurul belgesi alınmamıştır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

**Araştırma Makalesi**

**Doi: 10.33418/ataunikkefd.999753**

**SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL DÜŞÜNME  
EĞİLİMLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

**INVESTIGATION OF 8TH GRADERS' CRITICAL THINKING  
DISPOSITIONS IN TERMS OF CERTAIN VARIABLES**

**Ebru BOZPOLAT**

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas,  
Türkiye

e-posta: ebozpolat@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1890-8167

**Hatice GÜÇCÜK KURGA**

Milli Eğitim Bakanlığı, Ordu, Türkiye

e-posta: hatice.kurga@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0358-1050

Başvuru Tarihi: 23.09.2021 Yayına Kabul Tarihi: 01.12.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Bozpolat, E., & Güççük Kurga, H. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 526-555. Doi: 10.33418/ataunikkefd.999753

**Öz**

Bu araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın örnekleme, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 521 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada

<sup>1</sup> Bu makale; Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT danışmanlığında, Hatice GÜÇCÜK KURGA tarafından 2021 yılında tamamlanan “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinin bir bölümüdür.

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

veriler Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi” ile “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler ve hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; yordayıcı değişkenlerin önem sırasının “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, okuduğunu anlama düzeyi ve süreli yayınları takip edip etmeme; “Bilişsel olgunluk” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum ve okuduğunu anlama düzeyi, “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum, süreli yayınları takip edip etmeme ve cinsiyet; “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için okumaya ilişkin tutum, süreli yayınları takip edip etmeme, cinsiyet ve okuduğunu anlama düzeyi şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Düşünme Eğilimi, Okumaya İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama

## Abstract

The purpose of the this study is to identify to what extent the variables of reading comprehension level, attitude towards reading, gender, mother’s education level, father’s education level, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, and habit of following periodicals predict critical thinking dispositions of 8<sup>th</sup> grade students. A correlational survey model was used in the research. The sample of the research consists of 521 8<sup>th</sup> grade students studying in secondary schools in the city center of Sivas in the 2018-2019 academic year. In the research, the data were collected through “Critical Thinking Disposition Scale” adapted to Turkish by Demircioğlu (2012), “Reading Attitude Scale” adapted to Turkish by Çakıroğlu and Palancı (2015), and “Reading Comprehension Test” and “Personal Information Form” developed by the researchers. In the analysis of the data, descriptive statistics and hierarchical multiple linear regression analysis were used. As a result of the research; for the dependent variable “Predictiveness”, predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, gender, reading comprehension level and the state of following periodicals; for the dependent variable “Cognitive Maturity”, predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading and reading comprehension level; for the dependent variable “Innovativeness” predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals and gender; for the dependent variable “Critical Thinking Disposition”, predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals, gender and reading comprehension level.

**Key words:** Critical Thinking Disposition, Attitude Towards Reading, Reading Comprehension

## GİRİŞ

Bilgi çağı diye adlandırılan 21. yüzyılda bireyin tüm öğrenmelerini okulla sınırlı tutmak mümkün değildir (Soran, Akkoyunlu & Kavak, 2006). Teknolojinin İnternetle buluşması ile öğrenmenin kapıları dünyaya açılmış, öğrenme okuldan ve öğretmenden bağımsız hâle gelmiştir (Erdamar, 2011). Bilgi kaynakları arttıkça ve teknolojinin imkânlarıyla çeşitlendikçe de bilginin ulaşılabilirliği artmıştır. Ancak bu durum bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Konunun uzmanı olsun veya olmasın herkes duygu, düşünce ve bilgisini İnternet ortamında, sosyal medyada, yazılı basılı ve görsel araçlar kullanarak paylaşabilmektedir. Zamanla oluşan bilgi kirliliği ise bilginin gerçekliğine duyulan güveni azalmaktadır. Bu nedenle günümüz gençleri için ihtiyaç duyulan bilgiyi seçmek, yorumlamak, farklı bakış açılarını fark edip, olaylar arasında neden-sonuç ilişkileri kurabilmek gibi alt becerileri içeren eleştirel düşünme becerisine sahip olmak önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir [Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015].

Sokrates’le birlikte ortaya çıkan eleştirel düşünme kavramına, süreç içerisinde farklı anlamlar yüklenmiştir. Alanyazında; düşünme, usa vurma, problem çözme, informal mantık, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi kavramlarının eleştirel düşünme ile aynı anlama gelecek şekilde kullanıldığı görülmektedir (Şahinel, 2007). Genel olarak

temelinde şüphenin yer aldığı sorgulayıcı bir bakış açısıyla konulara bakma, yorumlama ve karar verme süreci olan eleştirel düşünme; bir olayı meydana getiren nedenleri ortaya çıkarma, bu olayın detaylarını irdeleme, aradaki benzerlik ve farklılıkları saptama, farklı ölçütlere göre sıralama, ulaşılan bilgileri analiz edip değerlendirme, elde edilen bilginin geçerliğini ve güvenilirliğini belirleme ve çıkarımda bulunma gibi pek çok beceriyi içinde barındıran üst düzey bir düşünme becerisidir (MEB, 2006). Bu nedenle birçok beceriyi içerisinde barındıran, çok boyutlu bir kavram olan eleştirel düşünme için tek bir tanım üzerinde uzlaşmanın oldukça güç olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünmeye yönelik yapılmış tanımlar bu becerinin farklı boyutlarını ön plana çıkarmakta, ancak onu bütünsel olarak tarif etmekte yetersiz kalmaktadır. Bu sebeple eleştirel düşünmeye ait çok sayıda tanım vardır ve her geçen gün bu tanımlara yeni kavramlar eklenmektedir.

Eleştirel düşünmenin ilk olarak 1962 yılında Robert Ennis tarafından tanımlandığı bilinmektedir. Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, bireyin neye inanacağına ve ne yapılacağına karar vermeye odaklanmış mantıklı ve yansıtıcı düşünme biçimi olduğunu ifade etmektedir. Johnson (2000; Akt. Koç Erdamar & Bangir Alpan, 2017)'a göre eleştirel düşünme; örgütlenme, analiz etme ve değerlendirme süreçlerinden oluşan bir düşünme biçimidir. Özdemir (2005) eleştirel düşünmeyi bireyin okuyarak veya dinleyerek edindiği bir bilgiye ilişkin deliller bulmaya çalışması, başkasına ait iddia ve düşünceleri hemen kabul etmemesi, inanmak için kanıtlar araması olarak tanımlarken; Seferoğlu ve Akbıyık (2006) ise “bilgi üretimini destekleyen bir güç” olarak tanımlamıştır. Eleştirel düşünmeyle asıl kastedilen; bir konuda kesin bir yargıya varmadan önce, o konuyla ilgili farklı seçenekler ve açıklamalar olabileceğini dikkate alarak düşünmek ve davranmaktır (Kökdemir, 2003). Görüldüğü gibi eleştirel düşünme üzerinde uzlaşılan tek bir tanım olmamakla birlikte, geniş anlamdaki tanımıyla eleştirel düşünme; bilgi edinme sürecinde irdeleyici bir bakış açısıyla olayları ve olguları her yönüyle sorgulayabilmeyi, düşünme sürecinde nesnel ve disiplinli olabilmeyi, yeni durum ve ürünleri kriterlere göre değerlendirebilmeyi ve geliştirebilmeyi gerektiren zihinsel ve duyuşsal bir süreçtir (Akınoğlu, 2001).

Eleştirel düşünme, bilgi üretimini harekete geçiren bir güçtür. Bir toplumun demokratikleşmesinde o toplumda yer alan bireylerin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanarak karşılıklarına çıkan sosyal sorunları çözebilmeleri oldukça önemlidir. Eleştirel düşünme öğretim için bir seçenek olmamalı, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Norris, 1985; Akt. Akbıyık & Seferoğlu, 2006).

Eleştirel düşünme, eğitim-öğretim süreciyle öğretilir ve geliştirilebilir bir düşünme becerisidir (Şenşekerci & Bilgin, 2008). Bütün öğrencilere kazandırılması gereken bu beceri, dil becerilerinin gelişim süreciyle kaynaştırılarak kazandırılır. Dil becerilerinin birinde gerçekleştirilmesi amaçlanan kazanımların eleştirel özellik göstermesi, bireyde düşünme becerisinin gelişmesine paralel olarak dil gelişimini de olumlu yönde etkiler. Eleştirel dinleme, eleştirel okuma, eleştirel konuşma ve eleştirel yazma çalışmaları öğrencilerin sorgulama, araştırma, problem çözme, iletişim kurma ve eleştirel düşünme gibi düşünsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Karadüz, 2010). Bir başka ifadeyle, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımların eleştirel bir nitelikte olması eleştirel düşünmeyle mümkündür (Bağcı & Şahbaz, 2012). Yapılan araştırma sonuçları da eleştirel düşünmenin dil becerileriyle olan ilişkisini ve bu becerilerin birbirleri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır (Basmaz 2017; Emiroğlu 2014; Kıran 2019; Özensoy, 2011).

Bireyde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle bireyin o konuyla ilgili bilgisinin olması gerekir. Bireyden yeni bilgileri alması, çözümlemesi,

değerlendirmesi, öncekilerle karşılaştırması, her ikisi arasında neden-sonuç ilişkileri kurması beklenmektedir. Birey bilgiyi okuma veya dinleme yoluyla alır ve öğrenir. Okuma bu yollar içerisinde en çok kullanılandır. Bu nedenle bireyin eleştirel düşünme becerisini kazanabilmesinin ön koşulu okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesidir. Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireyler; okuduğu metni anlama, yorumlama ve okuma amacını belirlemede başarılıdır (Yıldırım & Şensoy, 2011). Bireyin okuduğunu anlayabilmesi okumaya karşı tutumuyla da yakından ilişkilidir. Türkçe dersinin öğrenme alanlarından biri olan okuma eğitiminin amaçları arasında; okumayı sevdirmek, ilgi çekici hâle getirmek, öğrencilerin okumaya karşı istekli olmalarını ve okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak yer almaktadır (Topuzkanamış, 2009). Eleştirel düşünme eğilimi ise bireyin eleştirel düşünmeye karşı istekli ve gönüllü olmasıdır ve eleştirel düşünme becerisinin önkoşuludur (Yıldırım & Şensoy, 2011).

Piaget'e göre bireyin soyut işlemler dönemine girdiği 11-12 yaş sonrasındaki dönemde soyut düşünce gelişmeye başlar (Derman, 2008). Eleştirel düşünmenin de soyut düşünmeyi gerektirdiği düşünüldüğünde, bu becerinin bireye soyut işlemler döneminde kazandırılabilmesi söylenebilir. Ayrıca günümüzde bu yaş grubundaki bireylerin teknoloji ve iletişim araçları ile iç içe olmaları ve sosyal medya kaynaklarını aktif bir biçimde kullanıyor olmaları (Karadüz, 2010), bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesini önemli kılmaktadır

Alanyazın incelendiğinde; eleştirel düşünmeyi bir “eğilim” olarak ele alıp inceleyen birçok araştırma olduğu (Akbıyık, 2002; Akbıyık & Seferoğlu, 2006; Akdan, 2016; Akıllı, 2012; Altan, 2020; Aybek, 2006; Baydar, 2012; Bayındır, 2015; Budak Coşkun, 2009; Çavumirza, 2018; Demir, 2006a; Demir, 2011; Deniz, 2019; Erdoğan, 2012; Erdoğan & Şengül, 2018; Ersoy & Başer, 2012; Ertaş, 2012; Evren, 2012; Gökkuş & Delican, 2016; Güncü, 2018; Güner, 2010; Gürleyük, 2008; Güzel, 2019; Işık 2019; Kartal, 2012; Kızıлтаş, 2011; Koç Akran & Epçaçan, 2018; Koçak vd., 2015; Koçoğlu & Kanadlı, 2019; Kuvaç & Koç, 2014; Küçük, 2007; Öztürk vd., 2019; Polat, 2017; Polat, 2019; Şenyiğit, 2016; Torun, 2011; Toyran, 2015; Tümkaya & Aybek, 2008; Yıldırım Ankaralıgil, 2009; Yiğit, 2015; Yurtkulu, 2018) ancak eleştirel düşünme eğilimine etki eden değişkenleri inceleyen (Aşkar, 2015; Basmaz, 2017) araştırmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Araştırmacılar sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenleri belirlerken, öncelikle alanyazında yer alan bu araştırmaları detaylı bir şekilde incelemiş ve eleştirel düşünme eğilimi ile ilişkisi olabileceğini düşündükleri tüm değişkenleri not etmiştir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

Sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi, okumaya ilişkin tutum, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, bir yılda okunan kitap sayısı, sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet,

bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayınları takip edip etmeme değişkenleri;

1. “Öngörüsellik”,
2. “Bilişsel Olgunluk”,
3. “Yenilikçilik” alt boyutlarını ve
4. “Eleştirel Düşünme Eğilimi” (EDE) davranışlarını manidar düzeyde yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde elde edilen veriler arasında doğrudan neden-sonuç ilişkisi kurulamaz. Tarama modeli türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli, bir problem durumuna ait değişkenler arasındaki aynı veya zıt yönlü ilişkiyi gösterir. Bu modelin amacı, değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemektir. Değişkenler arasındaki ilişki gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz (Karasar, 2014).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim gören 521 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim bölgesinden 25 ortaokul ve her okuldan 1 şube olacak şekilde okullar ve şubeler belirlenmiştir. Örneklem seçiminde küme örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Küme örnekleme yöntemi; çalışılması planlanan evrende kendiliğinden doğal yolla meydana gelmiş veya yapay olarak bir araya getirilmiş, kendi içerisinde benzer özellik gösteren farklı grupların olması hâlinde kullanılır (Morgan & Morgan, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Araştırma için seçilecek örneklem büyüklüğü belirlenirken kuramsal örneklem büyüklükleri  $n_0 = [(t \times S) / d]^2$  formülünden yararlanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014) Formülde uygun değerler yerine konulduğunda, Sivas ili Merkez ilçesinde ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 5437 kişilik evrenden % 95 güven düzeyi ile en düşük 350 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, mevcut araştırmanın örnekleme için 600 öğrenciye ulaşılmıştır. Fakat yapılan kontroller sonucunda, ulaşılan verilerde kayıp verilerin bulunduğu belirlenmiş ve ilgili formlar analiz dışında bırakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ise uç değerlerin olduğu belirlenmiş ve bu veriler analize dâhil edilmemiştir. Bu doğrultuda, 79 formun geçersiz olduğu kabul edilmiş ve araştırmanın örnekleme 271’i kız, 250’si erkek öğrenci olmak üzere toplam 521 öğrenciden oluşmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, Demircioğlu (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “Eleştirel Düşünme

Eğilimi Ölçeği”, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlamaya Yönelik Başarı Testi”nden yararlanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemeye ilişkin değişkenler (cinsiyet, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, günlük okumaya ayrılan süre, günlük sosyal medya araçlarını kullanım süresi, günlük televizyon izleme süresi, bir yılda okunan kitap sayısı, evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması, evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması, evde İnternet bağlantısının olup olmaması, kendisine ait cep telefonu olup olmaması, süreli yayın takip edip etmeme) yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden biri “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”dir. John Ricketts tarafından geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”ne Demircioğlu (2012) tarafından Ankara’da lise birinci sınıfta eğitim gören 1294 öğrenci üzerinde yapılan araştırma ile uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu çerçevede uyarlanan “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” 25 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert şeklinde hazırlanan ölçek maddeleri “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçek; “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda; üç faktörlü yapının “Öngörüsellik” faktörünün toplam varyansın % 29.03’ünü, “Yenilikçilik” faktörünün toplam varyansın % 38.56’sını ve “Bilişsel Olgunluk” faktörünün toplam varyansın % 44.31’ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin DFA sonuçlarına bakıldığında; modelin ki-kare değerinin  $X^2=1240.16$ ,  $sd=269$ ,  $X^2/sd=4.61$  olduğu; diğer uyum indeks değerlerinin ise RMSEA= .05, CFI= .97, GFI= .93, AGFI= .91, RMR= .04, SRMR= .04, NFI= .96, NNFI= .96, PNFI= .86 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına bakıldığında; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”nin güvenirliği için iç tutarlılık katsayıları; ölçeğin tümü için .93, “Öngörüsellik” alt boyutu için .90, “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için .87 ve “Yenilikçilik” alt boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında; “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” mevcut çalışmada kullanılmadan önce DFA analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda; modelin ki-kare değerinin  $X^2=546.86$ ,  $sd=272$ ,  $p=.00$ ,  $X^2/sd=2.01$ ; uyum indeks değerlerinin RMSEA= .064, SRMR= .059, IFI= .95, CFI= .95, NNFI= .95, NFI= .91, RFI= .90, GFI= .85 olduğu ve bu değerlerinin kabul edilebilir sınırlar (Bozpolat vd., 2016) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı tekrar hesaplandığında; ölçeğin tümü için .94, “Öngörüsellik” alt boyutu için .89, “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için .81 ve “Yenilikçilik” alt boyutu için .79 olarak bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek “Okuma Tutum Ölçeği”dir. Mckenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen, Çakıroğlu ve Palancı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okuma Tutum Ölçeği” 20 maddeden, “Eğlence İçin Okuma” ve “Akademik Okuma” olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Derecelendirme ölçeği biçiminde hazırlanan ölçekteki yüz ifadeleri ve karşılıdığı anlamlara bakıldığında; “(1) Çok mutsuz, (2) Biraz mutsuz, (3) Biraz mutlu ve (4) Çok mutlu” anlamına gelmektedir. Ölçeğin ilk 10 maddesi “Eğlence İçin Okuma” alt boyutunda yer alırken; son 10 maddesi de “Akademik Okuma” alt boyutunda yer almaktadır. Araştırmada, ölçeğin yapı geçerliği için AFA ve DFA uygulanmıştır. AFA sonuçlarına göre; ölçeğin “KMO örneklem uygunluk katsayısı .912, Bartlett Sphericity testi  $X^2$  değeri ise 15883.542,  $p<.001$ ”

düzeyinde anlamlı bulunmuştur. İki faktörlü 20 maddeden oluşan ölçeğin, toplam varyansın % 55.26'sını açıkladığı görülmüştür. AFA'dan elde edilen yapının uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen uyum indekslerine bakıldığında; hesaplanan  $X^2/sd= 2.81$ , RMSEA= .04, CFI= .94, AGFI= .91 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Araştırmacının yaptığı hesaplamalara göre ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .78 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında, “Okuma Tutum Ölçeği” mevcut çalışma kullanılmadan önce DFA analizi yapılmıştır. DFA analizi sonucunda; modelin ki-kare değerinin  $X^2 =385.77$ ,  $sd=169$ ,  $p= .00$ ,  $X^2 /sd=2.28$ ; uyum indeks değerlerinin RMSEA= .072, SRMR= .069, CFI= .95, IFI= .95, NNFI= .94, NFI= .91, RFI= .90, GFI= .87 olduğu ve bu değerlerinin kabul edilebilir sınırlar (Bozpolat vd., 2016) içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin mevcut araştırmadaki örneklem grubu için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı hesaplandığında ise ölçeğin tümü için .91, “Eğlence İçin Okuma” alt boyutu için .89 ve “Akademik Okuma” alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur.

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir diğer veri toplama aracı, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”dir. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) 8. sınıf okuma öğrenme alanının anlama alt boyutunda yer alan 24 kazanıma yönelik hazırlanmıştır. “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” hazırlanırken; öğrencilerin sınıf seviyesine uygun çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu çerçevede; bakanlık tarafından önerilen ilköğretim ders ve çalışma kitapları, öğretmenlere yönelik hazırlanan kılavuz kitaplar, Türkçe dersine yönelik kaynak kitaplar ve test kitapları, çıkmış sınav soruları ve ilgili alanda yapılmış tezler detaylı bir biçimde incelenmiştir. Olabildiğince farklı biçimde sorular yazılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, soruyu görsel açıdan destekleyecek resim, fotoğraf, karikatür vb. gibi unsurlar da incelenmiştir. Elde edilen bu bilgiler kullanılarak TDÖP’de yer alan okuduğunu anlama kazanımlarının her birine ilişkin dörder soru hazırlanmıştır. Böylece, başarı testinde ölçülecek kazanımlar için olabildiğince fazla sayıda madde oluşturmaya çalışılmıştır (Boyras, 2018). Hazırlanan sorular alanında uzman beş öğretim üyesine (Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 3 Doç. Dr.ve 2 Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere) ve MEB’e bağlı okullarda görev yapan üç Türkçe öğretmenine uzman görüşü için sunulmuştur. Uzmanlar; araştırmacı tarafından hazırlanan soruların öğrenci seviyesine, sınıf düzeyine ve TDÖP’ye uygunluğuna, bilimsel açıdan doğruluğuna, dil ve anlatım yönünden uygunluğuna, içerik ve soru yazma tekniği açısından uygunluğuna, ölçme ve değerlendirme teknikleri bakımından uygunluğuna bakarak görüşlerini belirtmişlerdir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda; sorularda gerekli düzeltmeler yapılmış olup 96 sorudan 13 sorunun ön uygulama formuna dâhil edilmemesine karar verilmiş ve böylece ön uygulama formu 83 sorudan oluşmuştur. Ön uygulama kişi sayısı Özçelik (2010)’e göre 120 ile 400 arasında olmalıdır. Karasar (2014)’a göre ise bu sayı 100’den az olmamalı, ideal sayı 300-400 arasında olmalıdır. Bu doğrultuda; geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi, Sivas ili Merkez ilçesinde yer alan yedi ortaokuldan toplam 312 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulanan bu testlerden on iki tanesi istenen özellikte olmadığı için geçersiz kabul edilmiştir. Böylelikle, başarı testinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin analizler, jMetrik 4.0 programı kullanılarak 300 veri üzerinden yapılmıştır. Testin madde analiz işlemleri tamamlandığında, madde ayırt edicilik indeksleri .30 ve üzerinde olan 32 maddelik bir test elde edilmiştir. Testin ortalama güçlüğü ise .53 olarak belirlenmiştir. Bu durum, hazırlanan başarı testinin orta güçlük düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda; başarı testinin



hem KR-21 değerinin hem de Guttman's L2 değerinin 0.9155 olduğu ve testin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Böylece, 32 soruluk nihai test uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, SPSS for Windows 22.0 programından yararlanılmıştır. Kişisel verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış, söz konusu değişkenlerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne oranda yordadığını belirlemek için ise hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" jMetrik 4 programı kullanılarak analiz edilmiş, teste ilişkin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri, testin ortalama güçlük indeksi ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeklerin çalışma grubuna uygunluğu ise Lisrel programı kullanılarak DFA ile doğrulanmıştır.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizi kullanılan araştırmada; yordanan değişken "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği"nden alınan puanlardan; yordayıcı değişkenler ise öğrencilerin kişisel bilgiler formunda yer alan değişkenlerden, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"nden ve "Okuma Tutum Ölçeği"nden elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizinde, bağımsız değişkenler araştırmacı tarafından kuramsal çerçevede belirlenmiş sıra ile modele alınır. Değişken ya da değişkenler basamak basamak girilir ve daha önce girilen değişkenler kontrol altında tutulduktan sonra her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkenin yordanmasına yaptığı katkı değerlendirilir (Pallant, 2016).

Bu doğrultuda; araştırmanın ilk bölümünde cinsiyet, ikinci bölümünde cinsiyet ve okuduğunu anlama düzeyi (OAD), üçüncü bölümünde cinsiyet, okuduğunu anlama düzeyi (OAD) ve okumaya ilişkin tutum (OİT), dördüncü bölümünde ise cinsiyet, okuduğunu anlama düzeyi (OAD), okumaya ilişkin tutum (OİT), anne eğitim durumu (AED), baba eğitim durumu (BED), günlük okumaya ayrılan süre (GOAS), sosyal medya araçlarını günlük kullanım süresi, (SMAGKS), günlük televizyon izleme süresi, (GTİS), bir yılda okunan kitap sayısı (OKS), evde okumaya elverişli bir ortam olup olmaması (EOEO), evde tablet, bilgisayar vb. olup olmaması (ETB), evde İnternet bağlantısının olup olmaması, (EİB), kendisine ait cep telefonu olup olmaması (KCT) ve süreli yayınları takip edip etmeme (SYT) değişkenleri alınmıştır.

Araştırmada kullanılan süreksiz değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek için bu değişkenlerin dummy değişken (kukla değişken) olarak tanımlanması gerekmektedir. Bu sebeple; cinsiyet, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT süreksiz değişkenleri "dummy değişken" olarak kodlanarak analize dâhil edilmiştir.

Veri analizine geçilmeden öncelikle kayıp ve uç değerlerin olup olmadığına ilişkin analizler yapılmış, daha sonra regresyon analizi için gerekli varsayımlar sınanmış ve elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

i. "Bağımlı değişken normal dağılım göstermelidir."

Bu araştırmanın "Öngörüsellik", "Bilişsel Olgunluk", "Yenilikçilik" ve "Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)" bağımlı değişkenleri için normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Değişkenlerin normallik varsayımını sağlamamasına rağmen (K-SEDE =.059, p =.000; K-SÖngörüsellik = .072, p = .000; K-SBilişsel Olgunluk = .090, p = .000; K-SYenilikçilik = .087, p = .000) çarpıklık değerlerinin (ÇEDE= .722, ÇÖngörüsellik = -.718, ÇBilişsel Olgunluk = -.754, ÇYenilikçilik = -.685) [-1, +1] aralığında ve basıklık değerlerinin (BEDE = .871, BÖngörüsellik = .699, BBilişsel Olgunluk =.400, BYenilikçilik = .648) [-2,

+2] aralığında olduğu görülmüştür (Kalaycı, 2010). Buna dayanarak, bağımlı değişkenlerin normale yakın dağılım gösterdiği varsayılmıştır.

ii. *“Bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmamalıdır.”*

Bağımsız değişkenlerin kendi aralarında otokorelasyon olup olmadığının kontrolü için Durbin-Watson değerine bakılmıştır. Bu değer *“Eleştirel Düşünme Eğilimi”* için 1.872, ölçeğin alt boyutlarında ise *“Öngörüsellik”* için 1.847, *“Bilişsel Olgunluk”* için 1.905 ve *“Yenilikçilik”* için 1.886 olarak bulunmuştur. Bu değer [1.5-2.5] aralığında yer alması bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığının göstergesidir (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda, bağımlı değişkenler için bağımsız değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı görülmektedir.

iii. *“Bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmamalıdır.”*

Bu varsayımın sağlanması için Tolerans değerinin 0.2’den büyük, VIF değerinin ise 10’dan küçük olması gerekmektedir (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda, bağımlı değişkenler için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı ve bu varsayımın sağlandığı görülmüştür.

Hiyerarşik çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımların her birinin sağlandığı görülmüş ve bu doğrultuda belirlenen bağımsız değişkenlerin *“Eleştirel Düşünme Eğilimi”*, *“Öngörüsellik”*, *“Bilişsel Olgunluk”* ve *“Yenilikçilik”* bağımlı değişkenlerini ne düzeyde yordadıklarını gösteren regresyon analizi sonuçları raporlaştırılarak sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Bu başlık altında, araştırmanın bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

### **“Öngörüsellik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Öngörüsellik” alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Öngörüsellik Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar					Korelasyonlar						
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	41.547	.593		70.106	.000						
	Cinsiyet	.250	.821	.014	.305	.761	.014	.014	.014a	.000	.093	.761
2	Sabit	37.957	.936		40.554	.000						
	Cinsiyet	-1.017	.843	-.056	-1.206	.228	-.055	-.054	.218 <sup>b</sup>	.047	11.966	.000
	OAD	.247	.051	.228	4.882	.000	.217	.217				
	Sabit	25.295	1.814		13.945	.000						
3	Cinsiyet	-2.224	.808	-.123	-2.754	.006	-.125	-.115	.399 <sup>c</sup>	.159	30.268	.000
	OAD	.143	.049	.132	2.889	.004	.131	.121				
	OİT	.267	.033	.360	7.984	.000	.342	.334				
	Sabit	24.909	2.913		8.550	.000						
	Cinsiyet	-2.114	.810	-.117	-2.608	.009	-.120	-.108				
	OAD	.111	.050	.102	2.211	.028	.102	.092				
	OİT	.260	.037	.349	7.105	.000	.313	.295				
	GOAS	-.006	.007	-.040	-.859	.391	-.040	-.036				
	OKS	.024	.021	.051	1.101	.272	.051	.046				
	SMAGKS	.000	.002	-.005	-.116	.907	-.005	-.005				
	GTİS	-.003	.003	-.052	-1.190	.235	-.055	-.049				
	AED1	-.088	1.110	-.004	-.079	.937	-.004	-.003				
4	AED2	.573	1.117	.029	.513	.608	.024	.021	.448 <sup>d</sup>	.201	6.481	.000
	AED3	2.700	1.466	.106	1.841	.066	.085	.076				
	BED1	.936	1.491	.037	.628	.530	.029	.026				
	BED2	2.257	1.320	.124	1.710	.088	.079	.071				
	BED3	1.102	1.489	.055	.740	.459	.034	.031				
	EOEO	1.429	1.880	.032	.760	.447	.035	.032				
	ETB	-.401	1.506	-.012	-.266	.790	-.012	-.011				
	EİB	-1.608	1.211	-.059	-1.327	.185	-.061	-.055				
	KCT	-.821	.831	-.044	-.989	.323	-.046	-.041				
	SYT	1.927	.846	.099	2.278	.023	.105	.094				

Tablo 1’de, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için; Model 1’de sadece cinsiyet değişkeni analize alınmış ve bu değişkenin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .761 > .05$ ) görülmüştür. Model 2’de cinsiyet ve OAD değişkenleri birlikte analize alınmış; “Öngörüsellik” değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .228 > .05$ ) belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 4.7’sini açıkladığı görülmektedir. Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmış; “Öngörüsellik” değişkeni için cinsiyet ( $p = .006 < .05$ ), OAD ( $p = .004 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 15.9’unu açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4’te cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri birlikte analiz edilmiştir. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir [ $F = 6.481, p < .05$ ]. “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için cinsiyet ( $p = .009 < .05$ ), OAD ( $p = .028 < .05$ ), OİT ( $p = .000 < .05$ ) ve SYT ( $p = .023 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu; GOAS ( $p = .391 > .05$ ), OKS ( $p = .272 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .907 > .05$ ), GTİS ( $p = .235 > .05$ ), AED1 ( $p = .937 > .05$ ), AED2 ( $p = .608 > .05$ ), AED3 ( $p = .066 > .05$ ), BED1 ( $p = .530 > .05$ ), BED2 ( $p = .088 >$

.05), BED3 (p= .459 > .05), EOEO (p= .447 > .05), ETB (p= .790 > .05), EİB (p= .185 > .05) ve KCT (p= .323 > .05) değişkenlerinin ise manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Öngörüsellik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.1’ini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin bu toplam varyansa % 4.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet (r= -.120) ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD (r= .102) ve SYT (r= .105) değişkenleri ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT (r= .313) değişkeni ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani “Öngörüsellik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 2.114 birimlik azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .111 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .260 birimlik artışa ve SYT değişkenindeki bir birimlik artış 1.927 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet (r= -.108) ile “Öngörüsellik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu; OAD (r= .092), OİT (r= .295) ve SYT (r= .094) değişkenleri ile “Öngörüsellik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “Öngörüsellik” üzerindeki önem sırasının OİT ( $\beta$ = .349), cinsiyet ( $\beta$ = -.117), OAD ( $\beta$ = .102) ve SYT ( $\beta$ = .099) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin “Öngörüsellik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu (p=.000 < .05) tespit edilmiştir. Ölçeğin “Öngörüsellik” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Öngörüsellik} = 24.909 + .111\text{OAD} + .260\text{OİT} + 1.927\text{SYT} - 2.114\text{cinsiyet}$$

### **“Bilişsel Olgunluk” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Bilişsel Olgunluk” alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.  
*Bilişsel Olgunluk Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar				Korelasyonlar							
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	26.063	.387		67.299	.000						
	Cinsiyet	.715	.534	.060	1.338	.182	.060	.060	.060 <sup>a</sup>	.004	1.790	.182
2	Sabit	23.613	.604		39.113	.000						
	Cinsiyet	-.157	.547	-.013	-.287	.774	-.013	-.012	.234 <sup>b</sup>	.055	14.464	.000
	OAD	.171	.033	.237	5.200	.000	.226	.226				
3	Sabit	14.983	1.172		12.784	.000						
	Cinsiyet	-1.000	.522	-.083	-1.914	.056	-.085	-.078	.414 <sup>c</sup>	.172	34.541	.000
	OAD	.105	.032	.145	3.294	.001	.146	.134				
	OİT	.181	.022	.367	8.407	.000	.352	.342				
4	Sabit	15.089	1.892		7.974	.000						
	Cinsiyet	-.971	.527	-.081	-1.842	.066	-.083	-.075				
	OAD	.087	.032	.120	2.685	.008	.121	.109				
	OİT	.177	.024	.359	7.435	.000	.320	.301				
	GOAS	-.002	.005	-.016	-.344	.731	-.016	-.014				
	OKS	.013	.014	.042	.927	.354	.042	.038				
	SMAGKS	-3.767	.001	-.001	-.034	.973	-.002	-.001				
	GTİS	-.002	.002	-.045	-1.063	.288	-.048	-.043				
	AED1	-.628	.723	-.046	-.869	.385	-.039	-.035				
	AED2	-.019	.730	-.001	-.026	.980	-.001	-.001	.451 <sup>d</sup>	.204	6.889	.000
	AED3	.641	.956	.038	.670	.503	.030	.027				
	BED1	-.274	.976	-.016	-.280	.779	-.013	-.011				
	BED2	1.366	.869	.113	1.573	.116	.071	.064				
BED3	.722	.977	.054	.739	.460	.034	.030					
EOEO	1.335	1.254	.045	1.065	.288	.048	.043					
ETB	-1.310	.977	-.058	-1.341	.181	-.061	-.054					
EİB	.045	.787	.003	.058	.954	.003	.002					
KCT	-.854	.540	-.068	-1.583	.114	-.072	-.064					
SYT	.691	.550	.053	1.256	.210	.057	.051					

Tablo 2’de, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. “Bilişsel Olgunluk” bağımlı değişkeni için Model 1’de sadece cinsiyet değişkeni analize alınmış ve bu değişkenin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .182 > .05$ ) belirlenmiştir. Model 2’de, cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmış; “Bilişsel Olgunluk” değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .774 > .05$ ) belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 5.5’ini açıkladığı görülmektedir. Model 3’te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmış; “Bilişsel Olgunluk” değişkeni için OAD ( $p = .001 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu, cinsiyet ( $p = .056 > .05$ ) değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin varyansın % 17.2’sini açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4’te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. Model 4’ün manidar olduğu tespit edilmiştir. [ $F = 6.889, p < .05$ ]. “Bilişsel Olgunluk” bağımlı değişkeni için OAD ( $p = .008 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin

manidar birer yordayıcı değişken olduğu; cinsiyet ( $p = .066 < .05$ ), GOAS ( $p = .731 > .05$ ), OKS ( $p = .354 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .973 > .05$ ), GTİS ( $p = .288 > .05$ ), AED1 ( $p = .385 > .05$ ), AED2 ( $p = .980 > .05$ ), AED3 ( $p = .503 > .05$ ), BED1 ( $p = .779 > .05$ ), BED2 ( $p = .116 > .05$ ), BED3 ( $p = .460 > .05$ ), EOEO ( $p = .288 > .05$ ), ETB ( $p = .181 > .05$ ), EİB ( $p = .954 > .05$ ), KCT ( $p = .114 > .05$ ) ve SYT ( $p = .210 > .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Bilişsel Olgunluk” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20.4’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinin bu toplam varyansa % 3.2’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; OAD ( $r = .121$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ( $r = .320$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yani “Bilişsel Olgunluk” değişkeni üzerinde; OAD değişkenindeki bir birimlik artış .087 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .177 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise OAD ( $r = .109$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ( $r = .301$ ) değişkeni ile “Bilişsel Olgunluk” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2’deki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “Bilişsel Olgunluk” üzerindeki önem sırasının OİT ( $\beta = .359$ ) ve OAD ( $\beta = .120$ ) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre, OAD ve OİT değişkenlerinin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir ( $p = .000 < .05$ ). Ölçeğin “Bilişsel Olgunluk” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Bilişsel Olgunluk} = 15.089 + .087\text{OAD} + .177\text{OİT}$$

### **“Yenilikçilik” Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Yenilikçilik” alt boyutuna ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.

*Yenilikçilik Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar					Korelasyonlar						
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	25.793	.369		69.878	.000						
	Cinsiyet	.495	.512	.043	.967	.334	.043	.043	.043 <sup>a</sup>	.002	.934	.334
2	Sabit	23.749	.580		40.918	.000						
	Cinsiyet	-.238	.528	-.021	-.451	.652	-.020	-.020	.202 <sup>b</sup>	.041	10.685	.000
3	OAD	.142	.032	.208	4.506	.000	.198	.198				
	Sabit	14.273	1.102		12.950	.000						
3	Cinsiyet	-1.146	.493	-.100	-2.326	.020	-.104	-.093	.443 <sup>c</sup>	.196	40.560	.000
	OAD	.066	.030	.096	2.198	.028	.098	.088				
3	OİT	.200	.020	.424	9.816	.000	.403	.394				
	Sabit	14.959	1.760		8.498	.000						
4	Cinsiyet	-1.027	.494	-.090	-2.077	.038	-.094	-.083				
	OAD	.058	.030	.085	1.935	.054	.088	.077				
4	OİT	.193	.022	.407	8.569	.000	.363	.341				
	GOAS	.004	.005	.040	.894	.372	.041	.036				
4	OKS	.011	.013	.038	.849	.396	.039	.034				
	SMAGKS	.001	.001	.053	1.230	.219	.056	.049				
4	GTİS	-.002	.002	-.049	-1.179	.239	-.054	-.047				
	AED1	-.025	.678	-.002	-.038	.970	-.002	-.001				
4	AED2	-.061	.691	-.005	-.088	.930	-.004	-.004	.483 <sup>d</sup>	.233	8.167	.000
	AED3	.344	.890	.021	.386	.700	.018	.015				
4	BED1	-.512	.917	-.032	-.558	.577	-.025	-.022				
	BED2	.700	.816	.061	.857	.392	.039	.034				
4	BED3	.451	.914	.036	.493	.622	.022	.020				
	EOEO	.193	1.150	.007	.168	.867	.008	.007				
4	ETB	-.341	.921	-.016	-.371	.711	-.017	-.015				
	EİB	-.944	.747	-.054	-1.265	.207	-.057	-.050				
4	KCT	-.790	.508	-.066	-1.554	.121	-.071	-.062				
	SYT	1.420	.519	.114	2.737	.006	.124	.109				

Tablo 3'te, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. "Yenilikçilik" bağımlı değişkeni için Model 1'de, sadece cinsiyet değişkeni ele alınmış ve bu değişkenin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .334 > .05$ ) görülmüştür. Model 2'de, cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmış; "Yenilikçilik" değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .652 > .05$ ) belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte "Yenilikçilik" değişkenine ilişkin toplam varyansın % 4.1'ini açıkladığı görülmektedir. Model 3'te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize alınmış; "Yenilikçilik" değişkeni için cinsiyet ( $p = .020 < .05$ ), OAD ( $p = .028 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte "Yenilikçilik" değişkenine ilişkin toplam varyansın % 19.6'sını açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4'te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize birlikte alınmıştır. Model 4'ün manidar olduğu tespit edilmiştir [ $F = 8.167, p < .05$ ]. "Yenilikçilik" bağımlı değişkeni için cinsiyet ( $p = .038 < .05$ ), OİT ( $p = .000 < .05$ ) ve SYT ( $p = .006 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı olduğu; OAD ( $p = .054 > .05$ ), GOAS ( $p = .372 >$

.05), OKS ( $p = .396 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .219 > .05$ ), GTİS ( $p = .239 > .05$ ), AED1 ( $p = .970 > .05$ ), AED2 ( $p = .930 > .05$ ), AED3 ( $p = .700 > .05$ ), BED1 ( $p = .577 > .05$ ), BED2 ( $p = .392 > .05$ ), BED3 ( $p = .622 > .05$ ), EOEO ( $p = .867 > .05$ ), ETB ( $p = .711 > .05$ ), EİB ( $p = .207 > .05$ ) ve KCT ( $p = .121 > .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte “Yenilikçilik” değişkenine ilişkin toplam varyansın % 23.3’ünü açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4’ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3’teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinden sadece SYT değişkeninin yordacıyı değişken olduğu ve eklenen bu değişkenlerin toplam varyansa % 3.7’lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet ( $r = -.094$ ) ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, SYT ( $r = .124$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT ( $r = .363$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani “Yenilikçilik” değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 1.027 birimlik bir azalışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .193 birimlik artışa, SYT değişkenindeki bir birimlik artış 1.420 birimlik artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde ise cinsiyet ( $r = -.083$ ) ile “Yenilikçilik” arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülürken; SYT ( $r = .109$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde ve OİT ( $r = .341$ ) değişkeni ile “Yenilikçilik” arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3’teki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına ( $\beta$ ) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin “Yenilikçilik” üzerindeki önem sırasının OİT ( $\beta = .407$ ), SYT ( $\beta = .114$ ) ve cinsiyet ( $\beta = -.090$ ) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OİT ve SYT değişkenlerinin “Yenilikçilik” alt boyutu üzerinde manidar bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir ( $p = .000 < .05$ ). Ölçeğin “Yenilikçilik” alt boyutu için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

$$\text{Yenilikçilik} = 14.959 + .193\text{OİT} + 1.420\text{SYT} - 1.027\text{cinsiyet}$$

### **Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları ve Yorum**

“Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE)”ne ilişkin regresyon analizi bulgularına Tablo 4’te yer verilmiştir.



Tablo 4.

*Eleştirel Düşünme Eğilimine İlişkin Regresyon Analizi Bulguları*

Model	Katsayılar					Korelasyonlar						
	B	Standart Hata B	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	R	R <sup>2</sup>	F	p	
1	Sabit	93.686	1.311		71.443	.000						
	Cinsiyet	1.338	1.809	.034	.740	.460	.034	.034	.034 <sup>a</sup>	.001	.547	.460
2	Sabit	85.651	2.073		41.323	.000						
	Cinsiyet	-1.442	1.853	-.037	-.778	.437	-.036	-.035	.225 <sup>b</sup>	.051	12.434	.000
	OAD	.550	.112	.233	4.929	.000	.222	.222				
3	Sabit	54.007	3.884		13.906	.000						
	Cinsiyet	-4.467	1.733	-.114	-2.577	.010	-.119	-.107	.448 <sup>c</sup>	.200	38.951	.000
	OAD	.285	.106	.121	2.679	.008	.123	.111				
	OİT	.671	.072	.417	9.348	.000	.397	.387				
4	Sabit	56.794	6.470		8.778	.000						
	Cinsiyet	-4.160	1.736	-.106	-2.396	.017	-.112	-.098				
	OAD	.223	.108	.095	2.070	.039	.097	.085				
	OİT	.651	.078	.404	8.312	.000	.364	.341				
	GOAS	-.007	.016	-.019	-.411	.681	-.019	-.017				
	OKS	.059	.046	.059	1.284	.200	.060	.053				
	SMAGKS	.001	.004	.009	.203	.839	.010	.008				
	GTİS	-.006	.006	-.046	-1.085	.279	-.051	-.044				
	AED1	-.065	2.390	-.001	-.027	.978	-.001	-.001				
	AED2	.653	2.412	.015	.271	.787	.013	.011	.492 <sup>d</sup>	.242	7.984	.000
	AED3	4.476	3.166	.081	1.414	.158	.066	.058				
	BED1	.525	3.196	.010	.164	.870	.008	.007				
	BED2	4.593	2.821	.117	1.628	.104	.076	.067				
BED3	2.046	3.218	.047	.636	.525	.030	.026					
EOEO	-.008	4.388	.000	-.002	.999	.000	.000					
ETB	-1.705	3.264	-.023	-.522	.602	-.025	-.021					
EİB	-2.746	2.625	-.046	-1.046	.296	-.049	-.043					
KCT	-2.772	1.787	-.068	-1.551	.122	-.073	-.064					
SYT	4.691	1.815	.111	2.584	.010	.121	.106					

Tablo 4'te, hiyerarşik çoklu regresyon analizinin dört modelden oluştuğu görülmektedir. "Eleştirel Düşünme Eğilimi" bağımlı değişkeni için yapılan Model 1'de, sadece cinsiyet değişkeni analize alınmış ve cinsiyet değişkeninin tek başına manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .460 > .05$ ) belirlenmiştir. Model 2'de cinsiyet ve OAD değişkenleri analize birlikte alınmış; EDE değişkeni için OAD değişkeninin manidar bir yordayıcı olduğu ( $p = .000 < .05$ ), cinsiyet değişkeninin ise manidar bir yordayıcı olmadığı ( $p = .437 > .05$ ) tespit edilmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 5.1'ini açıkladığı görülmektedir. Model 3'te cinsiyet, OAD ve OİT değişkenleri analize birlikte alınmış; EDE değişkeni için cinsiyet ( $p = .010 < .05$ ), OAD ( $p = .008 < .05$ ) ve OİT ( $p = .000 < .05$ ) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olduğu belirlenmiştir. Bu üç bağımsız değişkenin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 20'sini açıkladığı görülmektedir.

Son olarak Model 4'te; cinsiyet, OAD, OİT, GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenleri analize alınmış ve Model 4'ün manidar olduğu tespit edilmiştir [ $F = 7.984, p < .05$ ]. EDE bağımlı değişkeni için cinsiyet ( $p = .017 < .05$ ), OAD ( $p = .039 < .05$ ), OİT ( $p = .000 < .05$ ) ve SYT ( $p = .010 < .05$ ) değişkenlerinin manidar bir yordayıcı değişken olduğu; GOAS ( $p = .681 > .05$ ), OKS ( $p = .200 > .05$ ), SMAGKS ( $p = .839 > .05$ ), GTİS ( $p = .279 > .05$ ), AED1 ( $p = .978 > .05$ ), AED2 ( $p = .787 > .05$ ), AED3 ( $p = .158 > .05$ ), BED1 ( $p = .870 > .05$ ), BED2 ( $p = .104 >$

.05), BED3 (p= .525 > .05), EOEO (p= .999 > .05), ETB (p= .602 > .05), EİB (p= .296 > .05) ve KCT (p= .122 > .05) değişkenlerinin manidar birer yordayıcı değişken olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenlerin birlikte EDE değişkenine ilişkin toplam varyansın % 24.2'sini açıkladığı görülmektedir. Bu durumda, Model 4'ün açıklanan varyans miktarı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Model 3'teki değişkenlerin dışında eklenen GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB, KCT ve SYT değişkenlerinden sadece SYT değişkeninin yordacıyı değişken olduğu ve toplam varyansa % 4.2'lik bir artış ile katkı sağladığı söylenebilir.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki ikili korelasyonlara bakıldığında; cinsiyet (r= -.112) ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde, OAD (r= .097) ve SYT (r= .121) değişkenleri ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT (r= .364) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani, EDE bağımlı değişkeni üzerinde cinsiyet değişkenindeki bir birimlik artış 4.160 birimlik azalışa, OAD değişkenindeki bir birimlik artış .223 birimlik artışa, OİT değişkenindeki bir birimlik artış .651 birimlik artışa ve SYT değişkenindeki bir birimlik artış 4.691 birimlik bir artışa sebep olmaktadır.

Bağımlı değişkenle yordayıcı değişkenler arasındaki kısmi korelasyonlar incelendiğinde; cinsiyet (r= -.098) ile EDE arasında negatif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu, OAD (r= .085) ve SYT (r= .106) değişkenleri ile EDE arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde, OİT (r= .341) değişkeni ile EDE arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4'teki standartlaştırılmış regresyon katsayılarına (β) bakıldığında, bağımsız değişkenlerin yordama güçlerini gösteren bilgiler görülmektedir. İlgili değerler incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin EDE üzerindeki önem sırasının OİT (β= .404), SYT (β= .111), cinsiyet (β= -.106) ve OAD (β= .095) şeklinde sıralandığı görülmüştür. Regresyon katsayısının anlamlılığını gösteren t-testi sonuçlarına göre; cinsiyet, OAD, OİT ve SYT değişkenlerinin “Eleştirel Düşünme Eğilimi” üzerinde manidar birer yordayıcı olduğu tespit edilmiştir (p= .000 < .05). “Eleştirel Düşünme Eğilimi” için elde edilen regresyon eşitliği ise aşağıdaki gibidir.

Eleştirel Düşünme Eğilimi = 56.794 + .651OİT + .223OAD + 4.691SYT - 4.160cinsiyet

## SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ile ölçeğin “Öngörüsellik”, “Bilişsel Olgunluk” ve “Yenilikçilik” alt boyutları için Model 4'ün manidar ve açıklanma oranı en yüksek model olduğu tespit edilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin önem sırasının “Öngörüsellik” bağımlı değişkeni için OİT, cinsiyet, OAD ve SYT şeklinde, “Bilişsel olgunluk” bağımlı değişkeni için OİT ve OAD şeklinde, “Yenilikçilik” bağımlı değişkeni için OİT, SYT ve cinsiyet şeklinde ve “Eleştirel Düşünme Eğilimi” bağımlı değişkeni için OİT, SYT, cinsiyet ve OAD şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, eleştirel düşünme eğilim düzeyleri yüksek olan öğrencilerin okumaya ilişkin olumlu tutum geliştiren, süreli yayınları takip eden ve okuduğunu anlayan öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarında görüldüğü gibi, bağımlı değişkenlerin tamamının en önemli yordayıcısı OİT değişkenidir. Alanyazın incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmaya rastlanmamış, ancak farklı kademedeki örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gökkuş ve Delican (2016) araştırmasında, sınıf öğretmeni adaylarının kitap

okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu; Koçak vd. (2015) ile Kırmızı vd. (2014) araştırmalarında ise öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kurulgan ve Çekerol (2008), bireylerin eleştirel düşünce yapısına kavuşmasında okumanın büyük bir önem teşkil ettiğini ifade etmektedir. Bu durumda, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin olması beklenen bir sonuçtur.

“Öngörüsellik”, “Yenilikçilik” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerinin bir diğer önemli yordayıcısı cinsiyet değişkenidir. Araştırmada bu bağımlı değişkenlere ilişkin erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarına paralel şekilde ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri incelenen birçok araştırmada, cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Akıllı, 2012; Altan, 2020; Çağlayan Öztürk, 2013; Demir, 2006b; Evren, 2012; Facione vd., 1995; Güzel, 2019; Kalkan, 2008; Karabacak, 2011; Köksal & Çoğmen, 2018; Kutlu Kalender, 2015; Mashami & Gunawan, 2018; Miftahul Fuad vd., 2017; Ocağ & Kutlu Kalender, 2017; Küçükbatman & Kılıç, 2018; Sıysal Araz, 2013; Yıldırım, 2019; Yıldırım Ankaralıgil, 2009; Yıldız, 2011). Bu sonuçların aksine, bazı araştırmalarda cinsiyete göre ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Açıkgöz Ayrancı, 2011; Akar, 2007; Bayındır, 2015; Demirkaya & Çakar, 2012; Eğmir & Ocağ, 2017; Görücü, 2014; Kahraman, 2008; Kandemir & Eğmir, 2020; Kayagil, 2010; Koçoğlu & Kanadlı, 2019; Oflas, 2009; Özcan, 2017; Salahshoor & Rafiee, 2016; Yahşi Cevher, 2006). Deniz (2019) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen araştırmada; öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği, yenilikçilik alt boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar doğrultusunda, cinsiyet değişkeninin eleştirel düşünme eğilimini etkileyebilecek bir değişken olduğu söylenebilir.

“Öngörüsellik”, “Bilişsel olgunluk” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerinin bir diğer önemli yordayıcısı OAD değişkenidir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, Aloqaili (2012) da araştırmada, eleştirel düşünme ile okuduğunu anlama düzeyi arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Basmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini en iyi yordayan değişkenin okuduğunu anlama testinden alınan puanlar olduğu tespit edilmiştir. Han (2020) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada yaratıcı okuma etkinlikleri uygulanan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Sun (2017) tarafından yapılan araştırmada ise çizgi roman okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini önemli düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir. Karimi ve Veisi (2016) ile Fahim vd. (2012) tarafından yapılan araştırmalarda ise eleştirel düşünme becerileri eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının da arttığı gözlenmiştir. Ayrıca farklı kademedeki örneklem grupları üzerinde yapılan araştırmalarda da eleştirel düşünme eğilimi ile okuduğunu anlama değişkeni arasında ilişki olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmıştır (Akbiyık & Seferoğlu, 2006; Kıran, 2019; Stambaugh, 2007;

Usta, 2019; Yetgin, 2020). Bu durumda, okuduğunu anlama değişkeninin eleştirel düşünme eğilimini yordamada kullanılabilecek bir değişken olduğu söylenebilir.

“Öngörüsellik”, “Yenilikçilik” ve “Eleştirel düşünme eğilimi” bağımlı değişkenlerin bir diğer önemli yordayıcısı SYT değişkenidir. Alanyazın incelendiğinde; Yıldırım Ankaralıgil (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada da öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile gazete ve dergi okuma sıklıkları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada daha fazla gazete ve dergi okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının daha az okuyan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarından, evine gazete alınan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının evine gazete alınmayan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Saysal Araz (2013) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin dergiyi takip etme ve bilimsel dergilere abonelik durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bilimsel dergi aboneliği bulunmayan ve dergiyi takip etmeyen öğrencilere göre bilimsel dergi aboneliği olmadığı halde, dergiyi ara sıra ya da sıklıkla alıp takip eden öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Jeong (2012) tarafından yapılan araştırmada, gazete okumanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların aksine, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin aylık okunan kitap sayısı, haftalık okunan gazete sayısı gibi süreli yayınları takip etme değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucunu elde eden araştırmalara da (Kutlu Kalender, 2015; Ocak & Kutlu Kalender, 2017; Yahşi Cevher, 2006) rastlanmıştır. Sonuçlar arasında görülen bu farklılığın araştırmalara dâhil edilen örneklem gruplarının farklı özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bağımsız değişkenleri olan GOAS, OKS, SMAGKS, GTİS, AED, BED, EOEO, ETB, EİB ve KCT değişkenlerinin ise manidar bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmayla benzer nitelikte Çağlayan Öztürk (2013) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütülen araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin anne eğitim durumu, bilgisayara sahip olma durumu, kendine ait çalışma odasının olup olmaması ve İnternette yararlanma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bazı araştırmalarda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, ancak anne eğitim durumu değişkeni göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir (Akıllı, 2012; Ocak & Kutlu Kalender, 2016). Ayrıca Yahşi Cevher (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, ancak anne eğitim durumu ve aylık okunan kitap sayısı değişkenleri açısından farklılık göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Görücü (2014) tarafından yapılan araştırmada da ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeylerinin bir yılda okunan kitap sayısı ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği, baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Basmaz (2017) de araştırmasında ortaokul öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyi, evde sahip olunan olanakları (İnternet erişimi, evde bilgisayar ya da tablet, çalışma masası, çalışma odası ve kitaplık olup olmaması) ve günlük okumaya ayrılan süre değişkenlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin anlamlı düzeyde bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bayındır (2015) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğrencilerinin anne eğitim durumu, baba eğitim durumunun öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri

üzerinde doğrudan etkisi olmadığı; Sadioğlu ve Bilgin (2008) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Eğmir ve Ocağ (2017) tarafından 5. sınıf öğrencileri ile yürütölen araştırmada, eleştirel düşünme becerisinin öğrencilerin akıllı telefon, bilgisayar ve tablet başında günlük geçirilen zaman, İnterneti kullanma amaçları, bir ayda okuduğı kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediğı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra mevcut araştırmanın aksine, Yıldırım Ankaralıgil (2009) tarafından ortaokul öğrencileri ile yürütölen araştırmada, öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanma süreleriyle eleştirel düşünme düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Ku vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ise ergen bireylerin sosyal medyada yayımlanan bazı haberlere yönelik eleştirel düşünme düzeyleri araştırılmış ve gerçeklerle iddiaları ayırt etme, haberin içeriğini ve amacını anlama boyutlarında 15-18 yaş grubundaki ergenlerin eleştirel düşünme düzeylerinin 12-14 yaş grubundaki ergenlerin eleştirel düşünme düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı araştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Altan, 2020; Kandemir & Eğmir, 2020; Kutlu Kalender, 2015; Küçükbatman & Kılıç, 2018). Ayrıca Saysal Araz (2013) tarafından yapılan araştırmada da 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin anne-baba eğitim durumu, evde bilgisayar ve İnternet bağlantısı olup olmama değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin yılda okuduğı kitap sayısı, evinde bilgisayar ve İnternet bulunma değişkenleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğı belirlenmiştir. Kıran (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin okuduğı hikâye kitabı sayısı arttıkça yükseldiğı ve bu değişimin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğı belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, mevcut araştırmanın değişkenleri ile ilgili farklı sonuçları içeren araştırmalarla karşılaşılmıştır. Sonuçlardaki farklılığın araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yaş, ekonomik düzey, sosyal ve kültürel çevre gibi değişkenler açısından farklı özelliklere sahip olmalarından kaynaklanabileceğı düşünülmektedir. Bu durum, araştırmada kullanılan değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini yordamada araştırılabilecek değişkenler olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Okumaya ilişkin tutum değişkeni, eleştirel düşünme eğilimi ve tüm alt boyutları için en önemli yordayıcı değişkendir. Bu nedenle öğrencilerde okumaya ilişkin olumlu tutum geliştirebilmek için evde ve okulda okuma saatleri düzenlenmeli, ders kitaplarında farklı metin türlerine yer verilmeli ve bu türler öğrencilere tanıtılmalı, kitap fuarları ve kütüphane ziyaretleri yapılmalı, okullarda okuma atölyeleri oluşturulmalı, öğrencilerin okumaktan keyif alacağı afiş ve panolar oluşturulmalı, öğrencilere ücretsiz kitap dağıtımı yapılmalıdır.
2. Okuduğunu anlama düzeyi değişkeni, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile öngörüsellik ve bilişsel olgunluk alt boyutları için yordayıcı bir değişkendir. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini geliştirebilmek için öğrencilerin seviyelerine uygun yayınlar önerilmeli, daha fazla okuma yapmaları için teşvik edilmeli, öğretmenler tarafından öğrenciler öğretmenler ve veliler sürece dâhil edilerek okuma projeleri uygulamaya konmalıdır. Okunan eserlerle ilgili okuma

günlükleri gibi anladığını yazmaya ve başkalarıyla paylaşmaya teşvik eden uygulamalar yapılmalıdır. Sınıf içinde okunanlar üzerine tartışma yöntemlerinin kullanıldığı ders planlamaları yapılmalıdır.

3. Cinsiyet değişkeni öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ile öngörüsellik ve yenilikçilik alt boyutları için yordayıcı bir değişken olduğundan dolayı; cinsiyete göre bu değişkenlerin nasıl farklılaştığını belirleyen farklı araştırmalar yapılmalıdır. Erkek öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin kız öğrencilerinkinden düşük olduğu düşünüldüğünde, eleştirel düşünme eğilimini geliştirmeye yönelik etkinliklere erkek öğrencilerin daha fazla katılımı sağlanmalıdır.
4. SYT değişkeni de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini yordayan değişkenlerden biridir. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini geliştirebilmek için öğrencilerin yaşına ve ilgi alanına uygun süreli yayınlar öğrencilere okul panolarında afişlerle tanıtılmalı, bu yayınların örnekleri okul kütüphanelerinde ve okuma atölyelerinde öğrenciye sunularak öğrenciler süreli yayınları takip etmesi için teşvik edilmelidir. Zorunlu eğitim kapsamında yer alan tüm öğrencilere, devlet tarafından MEB'in onayladığı bir aylık dergi aboneliği başlatılmalıdır.
5. Bu çalışma, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etki eden faktörlerin belirlenmesine ilişkin ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. Konunun farklı yöntemlerle de incelenmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.
6. Okulda öğrenme ortamları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini geliştirmeye yönelik tasarlanmalıdır.
7. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin araştırıldığı bu araştırmada, belirlenen değişkenler farklı örneklem gruplarıyla da incelenerek sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Makalenin bütün aşamalarında her iki yazarın da katkısı eşittir.

## KAYNAKLAR

- Açıkgöz Ayrancı, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleriyle matematik başarıları arasındaki ilişki (Tez No. 302028) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, C. (2007). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri (Tez No. 211666) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı (Tez No. 117512) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbıyık, C., & Seferoğlu, S. (2006). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 90-99.
- Akdan, O. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Tez No. 447968) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akıllı, N. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi (Tez No. 322332) [Yüksek Lisans Tezi,

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akinoğlu, O. (2001). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi (Tez No. 100430) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aloqaili, A. S. (2012) The relationship between reading comprehension and critical thinking: a theoretical study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 24, 35-41.
- Altan, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 610388) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aşkar, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve bu eğilimleri etkileyen faktörler (İstanbul ili örneği) (Tez No. 386004) [Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi-Rize]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi (Tez No. 205450) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bağcı, H., & Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Basmaz, I. (2017). Eleştirel düşünme eğilimlerinin okuduğunu anlama, öğrenci, aile ve ev ortamları değişkenleri bağlamında incelenmesi (Tez No. 468253) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baydar, S. (2012). *Öğrenme stillerine göre lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi* (Tez No. 317662) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bayındır, G. (2015). Critical thinking dispositions of primary school secondary stage students (Tez No. 412266) [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Boyras, C. (2018). İlköğretim anabilim dalı doktora tezlerinde kullanılan başarı testlerinin incelenmesi (2012-2017). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 14-28. <https://doi.org/10.17679/inuefd.327321>
- Bozpolat, E., Usta, H. G., Uğurlu, C. T., & Şimşek, A. S. (2016). Öğretim elemanların kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğrenci algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 129-145. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3590>
- Budak Coşkun, S. (2009). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinlerarası yaklaşımla işlenmesinin öğrencilerin matematik başarı ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Tez No. 240199) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak. E., Akgün. Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çağlayan Öztürk, Ç. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No.

- 333564) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakıroğlu, O., & Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3248>
- Çavumirza, E. (2018). Model ile fen öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi (Tez No. 516233) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. K. (2006a). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 155-169.
- Demir, M. K. (2006b). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 187631) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, T. (2011). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yetenek düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki (Tez No. 297982) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demircioğlu, E. (2012). Eleştirel düşünme eğilimi ölçeği'nin uyarılma çalışması ve faktör yapısının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 319988) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirkaya, H., & Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49.
- Deniz, Ç. (2019). Lise öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri, akademik güdülenme ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişki (Tez No. 545085) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*, 63, 19-21.
- Eğmir, E., & Ocak, G. (2017). Eleştirel düşünme öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve özdeğerlendirme düzeylerine etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 138-156. <https://doi.org/10.30831/akukeg.335388>
- Emiroğlu, H. (2014). Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel düşünme becerisine etkisi (Tez No. 391597) [Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Erdamar, G. (2011). Yaşam boyu öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 219-237). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2012). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme (Tez No. 311814) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2018). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* içinde (s. 395-414). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, E., & Başer, N. (2011). İlköğretim ikinci kademedeki eleştirel düşünmenin yeri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10.
- Ertaş, H. (2012). Okul dışı etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin eleştirel düşünme eğilimine ve fizik dersine yönelik tutuma etkisi (Tez No. 305894) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evren, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin sahip oldukları öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi (Tez No. 322514) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Facione, P.A., Giancarlo, C.A., Facione, N.C., & Ganien, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44(1), 1-25.
- Fahim, M., Barjesteh, H., & Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension. *English Language Teaching*, 5(1), 140-145.
- Gökkuş, İ., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 10-28. <https://doi.org/10.30703/cije.321381>
- Görücü, E. (2014). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 356320) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güncü, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğiliminin sosyo-demografik kişilik özellikleri ile birlikte araştırılması: bir vakıf üniversitesi örneği (Tez No. 530085) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güner, Ö. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile sınıf yönetimi yeterliliği algıları arasındaki ilişki (Tez No. 262235) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürleyük, G. C. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi (Tez No. 220054) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, M. (2019). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 600081) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Han, Ş. (2020). Yaratıcı okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Tez No. 609021) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Işık, B. (2019). Eleştirel düşünme eğilimi: çalışanlar ve yöneticiler üzerine karma bir araştırma (Tez No. 551778) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Jeong, M. (2012). *Developing critical literacy through English newspaper articles for high-intermediate efl students in Korea*. A Master's Paper, University of Wisconsin, River Falls.
- Kahraman, (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile öğrenci algılarına göre öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranış düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 226420) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kalkan, G. (2008). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri (Tez No. 177234) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kandemir, S. N., & Eğmir, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1775-1798. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4835>
- Karabacak, H. (2011). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi (Erzurum ili örneği) (Tez No. 299729) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies*, 5(3), 1566-1593.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karimi, L., & Veisi, F. (2016). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1869-1876. doi:10.4304/jltr.2.4.867-874
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Kayagil, S. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinde eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısını yordaması (Tez No. 278634) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kıran, M. S. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı durumları arasındaki ilişki (Tez No. 552392) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızı, F. S., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367.
- Kızıldaş, Y. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Van ili örneği (Tez No. 313994) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koç Akran, S., & Epeçan, E. (2018). Dönüşümsel öğrenme modelinin 6. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine ve bilişötesi

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- farkındalıklarına etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 538-571. doi: 10.17522/balikesirnef.506469
- Koç Erdamar, G., & Bangir Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800. <https://doi.org/10.17755/esosder.305631>
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 211-227.
- Koçoğlu, A., & Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 61-77. doi: 10.24315/trkefd.406627
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme (Tez No. 127649) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köksal, N., & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296. doi: 10.9779/PUJE.2018.218
- Ku, K. Y. L., Kong, Q., Song, Y., Deng, L., Kang, Y., & Hu, A. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? the roles of social media news consumption and news media literacy. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.05.004>
- Kurulgan, M., & Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kutlu Kalender, M. D. (2015). 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine karşı tutum ve eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 395980) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuvaç, M., & Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59. <https://doi.org/10.19128/turje.181081>
- Küçük, G. (2007). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 216953) [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçükbatman, L., & Kılıç, D. (2018). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile sahip oldukları değerler arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 2465-2484.
- Mashami, R. A., & Gunawan, G. (2018). The influence of sub-microscopic media animation on students' critical thinking skills based on gender. *Journal of Physics: Conference Series* 1108, Mathematics, Informatics, Science and Education International Conference (MISEIC), 21 July 2018, Surabaya, Indonesia. 12.02.2021 tarihinde <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1108/1/012106/pdf> adresinden alındı.
- Miftahul Fuad, N., Zubaidah, S., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2017). Improving junior high schools' critical thinking skills based on test three different models of learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), 101-116. doi: 10.12973/iji.2017.1017a

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Millî Eğitim Basımevi.
- Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-case research methods for the behavioral and health sciences*. SAGE Publications.
- Ocak, İ., & Kutlu Kalender, M. D. (2017). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kütahya ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1587-1600.
- Oflas, E. (2009). İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerisi düzeyinin incelenmesi (Van ili örneği) (Tez No. 313924) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özcan, Z. Ç. (2017). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin matematik başarısı, yaş ve sınıf seviyesi açısından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 43-52.
- Özdemir, S. (2005). Web ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerisi, akademik başarı ve İnternet kullanımına yönelik tutuma etkileri (Tez No. 206258) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi (Tez No. 290639) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, E., Önder, A. N., & Güven Yıldırım, E. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(2), 89-107.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanım kılavuzu. SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Anı Yayıncılık.
- Polat, H. (2019). Argümantasyon yöntemine dayalı laboratuvar etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi, mantıksal düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi (Tez No. 547514) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 457397) [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sadioğlu, Ö., & Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(3), 814-822.
- Salahshoor, N., & Rafiee, M. (2016). The relationship between critical thinking and gender: a case of Iranian efl learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(2), 117-123.
- Saysal Araz, Z. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 348012) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bozpolat, E. & Güççük Kurga, H. Sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.

- Seferoğlu, S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe üniversitesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 201-210.
- Stambaugh, T. (2007). *Effects of the jacob's ladder reading comprehension program on reading comprehension and critical thinking skills of third, fourth, and fifth grade students in rural title I schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of William and Mary, Williamsburg, Virginia.
- Sun, L. (2017). Critical encounters in a middle school english language arts classroom: using graphic novels to teach critical thinking & reading for peace education. *Multicultural Education*, 25(1), 22-28.
- Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şenşekerci, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uşak Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şenyiğit, Ç. (2016). Sınıf öğretmenleri adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Tez No. 430744) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri (Tez No. 240546) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Torun, N. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki (Tez No. 300335) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toyran, G. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 418037) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tümkaya, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikleri açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Usta, M. (2019). Sınıf öğretmenleri ve ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuma-anlama düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi (Tez No. 562150) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Yahşi Cevher, Ö. (2008). 2006 Türkçe programının ilköğretim 6. sınıf düzeyinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkililiği (Tez No. 228597) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yetgin, A. (2020). İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: ilişkisel tarama modelinde bir araştırma (Tez No. 642901) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi-Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım Ankaralıgil, S. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinde medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme üzerine bir araştırma (Tez No. 258033) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi üzerine eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen öğretiminin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2)*, 523-540.
- Yıldırım, K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin argüman kurma becerileri ile eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki (Tez No. 557440) [Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, N. (2011). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 280662) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Tez No. 399333) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yurtkulu, T. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimi: karma yöntem araştırması (Tez No. 502758) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

## **Extended Abstract**

### **Purpose**

The purpose of this study is to identify to what extent the variables of reading comprehension level, attitude towards reading, gender, mother's education level, father's education level, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, and habit of following periodicals predict critical thinking dispositions of 8<sup>th</sup> grade students.

### **Method**

A correlational survey model was used in the research. The population of this research consists of 8<sup>th</sup> grade students studying at secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Sivas in the 2018-2019 academic year. The sample of the research consists of 521 8<sup>th</sup> grade students studying at secondary schools in the city center of Sivas in the 2018-2019 academic year. The cluster sampling method was used in sample selection. In the research, the data were collected through "Critical Thinking Disposition Scale" adapted to Turkish by Demircioğlu (2012), "Reading Attitude Scale" adapted to Turkish by Çakıroğlu and Palancı (2015), and "Reading Comprehension Test" and "Personal Information Form" developed by the researchers. In the analysis of the data obtained in the research, SPSS for Windows 22.0 program was used. In the analysis of personal data, frequency and percentage calculations were made. The hierarchical multiple linear regression analysis was used to determine to

what extent these variables (reading comprehension level, attitude towards reading, gender, mother's education level, father's education level, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, and habit of following periodicals) predict students' critical thinking dispositions. The "Reading Comprehension Achievement Test" developed by the researcher was analyzed using the jMetrik 4 program, item difficulty and item discrimination indexes, average difficulty index, and reliability of the test were calculated. The suitability of the scales to the study group was verified by confirmatory factor analysis using the Lisrel program. In the research using hierarchical multiple regression analysis; the predicted consist of the variable from the scores obtained from the "Critical Thinking Disposition Scale"; the predictive variables consist of the variables in the personal information form of the students, the data obtained from the "Reading Comprehension Achievement Test" and the "Reading Attitude Scale".

## Results

As a result of the research; for "Critical Thinking Disposition", "Predictiveness", "Cognitive Maturity" and "Innovativeness" dependent variables, it has been found, that Model 4 is significant and the model with the highest explanation rate. Also, for the dependent variable "Predictiveness", predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, gender, reading comprehension level, and the state of following periodicals; for the dependent variable "Cognitive Maturity", predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading and reading comprehension level; for the dependent variable "Innovativeness" predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals and gender; for the dependent variable "Critical Thinking Disposition", predictor variables follow the order of importance as attitude towards reading, the state of following periodicals, gender and reading comprehension level. It was concluded that the other independent variables of the research, daily time spent on reading, number of books read in a year, daily time spent on social media use, daily time spent on watching TV, mother's education level, father's education level, the presence/absence of a suitable domestic environment for reading, the presence/absence of technological devices such as tablets and computers, accessibility to the Internet at home, the state of possessing a mobile phone of one's own, were not a significant predictor. In this situation, it can be said, that students with high levels of critical thinking disposition consist of students who develop positive attitudes towards reading, follow periodicals and understand what they read.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplandığı için, etik kurul raporu alınmamıştır.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Derleme

Doi: 10.33418/ataunikkefd.891101

# MATEMATİKSEL AKIL YÜRÜTME BECERİSİNİ SINIFLANDIRMAYA YÖNELİK KAVRAMSAL BİR ÇERÇEVE\* A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR CLASSIFYING MATHEMATICAL REASONING SKILLS

**Zeynep ÇİFTÇİ**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye  
e-posta: zbayrakdar@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3828-6230

**Levent AKGÜN**

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi Bölümü, Erzurum, Türkiye  
e-posta: levakgun@atauni.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1435-1771

Başvuru Tarihi: 04.03.2021 Yayına Kabul Tarihi: 08.10.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Çiftçi, Z, & Akgün, L. (2021). Matematiksel akıl yürütme becerisini sınıflandırmaya yönelik kavramsal bir çerçeve. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 556-575. Doi: 10.33418/ataunikkefd.891101

## Öz

Bireyler tarafından gerçekleştirilen düşünme süreçleri oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Matematiksel akıl yürütme de bir düşünme süreci olduğundan, bu süreci ve sonucunu net bir şekilde ortaya çıkarabilmek de oldukça zordur. Bu çalışmada, matematiksel akıl yürütme becerisine ait sınıflandırma ve bu sınıflandırmaya ulaşırken kullanılabilecek analiz yöntemi, Lithner (2006) tarafından ortaya konulan kavramsal çerçeve kapsamında açıklanmıştır. Bu kavramsal çerçeveye göre matematiksel akıl yürütme ezbere dayalı matematiksel akıl yürütme, algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütme ve yaratıcılığa dayalı matematiksel akıl yürütme şeklinde üç farklı tür olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin sergilemiş olduğu matematiksel akıl yürütme becerilerinin hangi türe ait olduğunu belirlemek için ise matematiksel derinlik, yüzeysellik, çeşitlilik gibi alt bileşenler oluşturulmuştur. Tüm alt bileşenler göz önünde tutularak öğrencinin sergilediği matematiksel akıl yürütme süreci derinlemesine incelenip, kavramsal çerçevede yer

\*Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.



alan sorulara cevap aranmıştır. Oluşturulan bu kavramsal çerçeve, matematiksel akıl yürütme türünü daha hatasız bir şekilde belirlemeye yardım edeceğinden önemlidir. Ayrıca bu çalışmada, kavramsal çerçevenin okuyucular tarafından daha net bir şekilde anlaşılması amacıyla matematik öğretmenliği öğrencileri tarafından sergilenen matematiksel akıl yürütme süreçlerine yer verilerek analizler yapılmış ve bu analizlere bağlı matematiksel akıl yürütme türleri de beraberinde sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik Eğitimi, Matematiksel Akıl Yürütme, Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi Analizi, Matematiksel Akıl Yürütme Becerisi Türleri, Matematiksel Akıl Yürütme Süreci

## Abstract

Thinking processes performed by individuals have a rather complicated structure. Since mathematical reasoning is also a process of thinking, it is very difficult to clearly demonstrate this process and its outcome. In this study, a classification of mathematical reasoning skills and the analysis method that can be used by the researcher while reaching this classification are explained within the conceptual framework introduced by Lithner (2006). According to this conceptual structure, mathematical reasoning is classified into three different types, namely mathematical reasoning based on memory, mathematical reasoning based on algorithm, and mathematical reasoning based on creativity. Sub-components such as mathematical depth, superficiality, and diversity were created to determine which type of mathematical reasoning skills students exhibit. By considering all sub-components, the mathematical reasoning process put forward by the individual was examined in depth and an answer was sought to answer the questions in the conceptual framework. This conceptual structure created is important as it will help determine the type of mathematical reasoning more accurately. Also, in order to understand the conceptual framework more clearly by the readers, the mathematical reasoning processes put forward by the students of mathematics teaching are included, and case studies and analysis processes are presented.

**Keywords:** Conceptual Framework, Mathematics Education, Mathematical Reasoning, Mathematical Reasoning Analysis, Types of Mathematical Reasoning Skills

## GİRİŞ

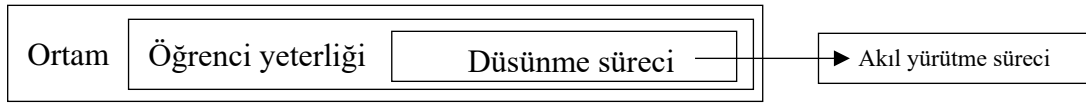
Bir düşünme yolu olan akıl yürütme, verilen görevde sonuca ulaşabilme veya bir iddia üretebilmeyi barındırır. Yani iki veya daha fazla olayı ilişkilendirirken ispat yollarını kullanarak bir sonuca ulaşmayı hedefler (Rizgi & Surya, 2017). Bir başka tanımlamada ise akıl yürütme, bir düşünme süreci, bu sürecin bir ürünü veya bunların her ikisi olarak nitelendirilmiştir (Lithner, 2008; Lithner, 2017; Norqvist vd., 2019). Akıl yürüten birey planlı, programlı ve mantıklı bir şekilde düşünüp, problemi “Neden” ve “Nasıl” soruları etrafında anlamlandırarak üst düzey düşünebilmektedir (Erdem, 2011). Akıl yürütmenin belirtilen bu özellikleri, matematik alanıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü matematik, bünyesinde barındırdığı geometri, cebir, olasılık, sayılar ve daha pek çok konuyu öğretirken; gerekçeli düşünme, örüntüler keşfetme, tahminde bulunma, akıl yürütme ve sonuca ulaşma gibi temel becerileri de öğretir (Umay, 2003). Epistemolojik açıdan bakıldığında, akıl yürütme matematiğin yapı taşıdır (Steen, 1999). Akıl yürütme, matematikte var olan kuralların ve işlemlerin öğrenilmesinde, her birey tarafından ihtiyaç duyulan temel bir öğedir (Erdem, 2015). Dolayısıyla matematiksel akıl yürütme, matematik eğitiminin hem araştırma hem de uygulama alanları için oldukça önemli bir konudur (Hjelte vd.,2020). Bireylerin matematiksel akıl yürütme yeteneklerinin ne yönde ilerlediğini belirlemek istiyorsak öncelikli olarak göze alacağımız durum, onların mevcut akıl yürütme yollarıyla olaylar arasındaki geçişleri ve bağlantıları nasıl kurduklarını keşfetmektir (Brodie, 2010). Oldukça karmaşık olan bu düşünce sistemi içerisinde yer alan matematiksel akıl yürütmelerin karakterize edilebilmesi, bu karmaşıklığı azaltacak uygun yolları bulmakla mümkündür (Lithner, 2006). Bu bağlamda çalışmanın amacı, matematiksel akıl yürütmeye ait bir sınıflandırmayı ve matematiksel akıl yürütme süreçlerine yönelik analiz yöntemini, Lithner (2006) tarafından ortaya konulan çerçeve doğrultusunda sunmaktır. Ayrıca çalışmada yer alan çerçeveye örnek olması amacıyla,

üç matematik öğretmen adayı tarafından üç farklı problem durumu için sergilenen matematiksel akıl yürütme süreçleri, bu analiz çerçevesi kullanılarak analiz edilmiş ve sunulmuştur.

### Matematiksel Akıl Yürütme Nedir?

Matematiksel akıl yürütme, matematiksel nesnelere kullanarak yine bu nesnelere hakkında muhakeme yapabilmek şeklinde tanımlanabileceği (Brodie, 2010) gibi; problemlerin çözümünde formüle etme, varsayımlar oluşturarak test etme ve genellemeler yapma şeklinde matematiksel süreçlerin kullanılması olarak da tanımlanabilir (Mata-Pereira & da Ponte, 2017). Yani eldeki mevcut bilgilerden hareketle matematiğin tanım, sembol gibi kendine özgü araçlarını, tümdengelim ve tümevarım gibi düşünme tekniklerini kullanarak yeni bilgiler elde etme sürecidir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013). Düşünebilme, yorum yapabilme gibi temel yeteneklere doğuştan sahip olan insanoğlu için, matematiksel akıl yürütme becerisini de bir temel yetenek olarak değerlendirmek mümkündür (Ball & Bass, 2003). Dolayısıyla matematiksel akıl yürütmenin sadece sayıların olduğu durumlarda değil, günlük yaşamın içinde de yer alabileceği sonucuna varılabilir (Yeşildere & Türnüklü, 2007). Bu yetenekler, uygun ortam ve stratejilerin oluşturulması halinde gelişebilir. Bahsi geçen bu uygun ortam ve stratejiler ise ilkökul, ortaokul ve liselerde kullanılan öğretim programları ile oluşturulur (Altıparmak & Öziş, 2005).

Lithner (2008), akıl yürütmeyi etkileyen faktörleri Şekil 1’de sunulduğu gibi şematize etmiştir. Belirtmiş olduğu bu yapıya göre bireyin ortaya koyduğu akıl yürütmeler, düşünme süreci, öğrenci yeterlilikleri ve içinde bulunduğu sosyokültürel ortam tarafından etkilenmektedir. Akıl yürütme türlerinin oluşumu, düşünme süreci ile şekillenir. Yani düşünme süreçleri, akıl yürütme türlerinin oluşturucusudur. Belirtilen bu gösterim ile düşünce ve akıl yürütmenin birbirlerine göre konumları da netleşmektedir. Etkileşimli ilerleyen bu yapıda yer alan düşünme süreçleri de öğrencinin sahip olduğu yeterlilikler ışığında kendini göstermektedir. Öğrenci yeterliği ise sürekli etkileşim içerisinde bulunduğu sosyokültürel çevre ile şekillenir. Birbiri içine geçmiş şekilde meydana gelen bu girift yapı, ortaya çıkan akıl yürütmelerin alt yapısını oluşturmaktadır.



Şekil 1. Akıl yürütmeleri etkileyen faktörler (Lithner, 2008'den alınmıştır)

### Matematiksel Akıl Yürütme Türleri ve Sınıflandırılması

Matematiksel akıl yürütme ile ilgili literatürde birçok sınıflandırma mevcuttur. Bazı sınıflandırmalar, araştırma aracı olarak tasarlandığından oldukça genel bir çerçevede; bazı sınıflandırmalar ise akıl yürütme süreçlerini aşamalara ayırıp bu aşamalarda oluşturulduğundan daha dar bir çerçevededir (Asiala vd., 1997; National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 2000; Pirie & Kieren, 1999; Schoenfeld, 1985; Sfard, 1991; Skemp, 1978). Ancak öğrencinin akıl yürütmesinin altında yatan anlayışı sınıflandırırken, analitik araçlar kullanan ve akıl yürütmenin kendisini karakterize etmeyi amaçlayan sınıflandırma yapısı oldukça azdır. Lithner (2006), matematiksel akıl yürütmeleri sınıflandırırken, akıl yürütmelere yönelik farklı boyutları

göz önünde tutan bir analiz çerçevesi oluşturmuştur. Birçok bilimsel çalışma neticesinde belirlenen (Lithner, 2000a, 2000b, 2003, 2006, 2008) bu farklı boyutlar, matematiksel akıl yürütmenin karakterizasyonu için önemlidir.

Lithner (2006), matematiksel akıl yürütme becerisini, üç tür olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya ait türlere ve özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

*1. Ezbere Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Memorised Reasoning (MR)):* Problem çözme sürecinde yer alan matematiksel akıl yürütmeler aşağıdaki iki şartı sağlıyor ise bu matematiksel akıl yürütmeler ezbere dayalı matematiksel akıl yürütme türü olarak sınıflandırılır.

- Strateji seçimi, hafızadaki bir cevap üzerinden hatırlanarak bulunur.
- Stratejinin uygulanması, sadece yazmayı içerir. Öğrenci, çözümün tüm aşamalarını hatırlar ancak bunların anlamını bilmez (Lithner, 2006).

Ezber dayalı matematiksel akıl yürütme de öğrenci bir problemle karşılaşınca bu sorunun çözümünü önceki öğrenme tecrübelerinden, derslerinden ya da ders kitabından hatırlayarak birebir uygular. Süreçte kendi bilgi birikiminden herhangi bir katkı ya da yorum yapmaz. Bu sınıflandırma türünün seçilmesine etken olan durumlar öğrencinin inançları, kavram imajları, gerçeğe karşı duyulan endişe ve öğrenme çevresinden edindiği tecrübelerdir (Lithner, 2006).

*2. Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Algorithmic Reasoning (AR)):* Algoritma, belli bir problemi çözerken takip edilecek kurallar bütünüdür. Matematiksel olarak düşünüldüğünde ise art arda gelen tüm iyi tanımlı prosedürlerdir. Problem çözme sürecinde yer alan matematiksel akıl yürütmeler aşağıdaki şartları sağlıyorsa bu matematiksel akıl yürütmeler algoritmaya dayalı akıl yürütme türü olarak sınıflandırılır.

- Strateji seçimi, yine hafıza da var olan cevap üzerinden hatırlanır. Ancak ezber dayalı matematiksel akıl yürütmede olduğu gibi çözümün tüm detayları hatırlanmaz. Kurallar seti, doğru sonuca götürür. Yeni bir çözüm yolu üretilmez.
- Kural verildiğinde ya da hatırlandığında stratejinin geri kalanı akıl yürüten için önemli değildir. Sadece dikkatsizlikten kaynaklanan hatalar sonuca ulaşmaya engel olur (Lithner, 2006).

Algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütme de öğrenci bu sorunun çözüm yolundaki adımları hatırlar, sonrasında bu adımları birebir uygular ve sonuca ulaşır. Adımlarda umulmadık hiçbir durum olmaz. Yeni bir bilgi, yeni bir karar, yeni bir yorum ya da onlara dayandırılan yeni bir anlam olmaz. Öğrenci, uyguladığı algoritmanın kavramsal kısmıyla ilgilenmez. Örneğin, 3. Dereceden bir polinomun türevini alıp; türev konusunda herhangi bir kavramsal açıklamada bulunmama bu türe örnek verilebilir (Lithner, 2006).

Algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütme kendi içinde üç alt kategoriye ayrılır. Kullanılan algoritmanın elde edilmiş şekli bu kategorilerin oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Bu alt kategoriler; Bilinen Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Familiar Algorithmic Reasoning), Sınırlandırılmış Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Delimiting Algorithmic Reasoning), Rehber Algoritmaya Dayalı

Matematiksel Akıl Yürütme (Guided Algorithmic Reasoning) şeklindedir. Rehber algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütme de kendi içerisinde Kişi Rehberliğinde Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Person Guided Algorithmic Reasoning) ve Doküman Rehberliğinde Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Text Guided Algorithmic Reasoning) olarak iki alt kategoriye ayrılır (Lithner, 2006).

❖ **Bilinen Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Familiar Algorithmic Reasoning (FAR))**: Ortaya konulan matematiksel akıl yürütmenin bu sınıflandırmaya ait olabilmesi için aşağıdaki iki şartı sağlaması gerekmektedir:

- ✓ Strateji seçiminde, soruda yer alan benzer bir noktadan hareket edilerek bilinen bir algoritma seçilir.
- ✓ Seçilen algoritma uygulanır (Lithner, 2006).

İfade edilen benzerlik, problemde geçen bir kelime, grafiksel ya da sembolik bir ifadedir. Örneğin, öğrenci problemde yer alan “en fazla” ifadesi ile “bu soruda maksimum minimum problemlerinde yapılan işlemler kullanılacak” şeklinde bir düşünce ile strateji seçimini yapar ve gerekli algoritmayı uygular (Lithner, 2006).

❖ **Sınırlandırılmış Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Delimiting Algorithmic Reasoning (DAR))**: Ortaya konulan matematiksel akıl yürütmenin bu sınıflandırmaya ait olabilmesi için aşağıdaki iki şartı sağlaması gerekmektedir:

- ✓ Strateji seçiminde kullanılan algoritma, yüzeysel özellikler dikkate alınarak oluşturulmuş bir algoritma kümesinin içerisinde seçilir.
- ✓ Stratejinin uygulanmasında, seçilen algoritma ile doğru sonuca ulaşılamazsa; algoritma kümesi içerisindeki bir başka algoritma ile yola devam edilir (Lithner, 2006).

Problem türüne yönelik öğrencinin zihninde hatırlanan tüm algoritmalar herhangi bir kavramsal düşünce ortaya konulmadan tek tek uygulanır. Amaç algoritmanın uygunluğu değil bir cevabın elde edilmesidir (Lithner, 2006).

❖ **Rehber Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Guided Algorithmic Reasoning (GAR))**: Rehber algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütme türü sergilenirken kullanılacak algoritmalar, öğrencinin kendi öğrenme yaşantıları neticesiyle edinilmiş algoritmalar değildir. Bu algoritmalar, öğrencinin kendisinden bağımsız olan bir rehber vasıtasıyla elde edilir. Rehberin türüne göre de iki farklı alt kategoriye ayrılır.

- ✓ **Kişi Rehberliğinde Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Person Guided Algorithmic Reasoning (Person-GAR))**: Rehber seçimi, bir kişi ise ve probleme yönelik strateji seçimi bu kişi vasıtasıyla yapılıyor ayrıca çözen kişide herhangi bir tartışma ortamı oluşturmadan stratejiyi uygulanıp sonuca ulaşıyorsa, bu türe ait bir akıl yürütme gerçekleşmiştir (Lithner, 2006).
- ✓ **Doküman Rehberliğinde Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Text Guided Algorithmic Reasoning (Text-GAR))**: Rehber, teorem, örnek soru, diyagram ya da kuralı barındıran yazılı bir doküman ise ve bu doküman aracılığıyla strateji seçimi yapılarak herhangi bir tartışma ortamı

oluşturulmadan, strateji uygulanıp sonuca ulaşıyorsa bu türe ait bir matematiksel akıl yürütme gerçekleşmiştir (Lithner, 2006).

3. *Yaratıcılığa Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme (Creative Reasoning (CR))*: Yaratıcılık yeni bir şeyi üretmek için hayal etme ve yeteneği kullanmayı içerir. Problem hakkında yeni bir yol düşünmedir. Problem çözme sürecinde yer alan matematiksel akıl yürütmeler aşağıdaki şartları sağlıyorsa yaratıcılığa dayalı matematiksel akıl yürütme yapılmaktadır:

- Çözüm için hatırlanan yol değil, yeni bir yol bulunmalıdır.
- Stratejinin seçiminde ve uygulanmasında akıl yürütmeler tartışmalar ile desteklenmelidir (Lithner, 2006).

Problem durumuyla karşılaşan öğrenci çözüme yönelik önceki öğrenme tecrübelerinden, soruda yer alan benzer ifadelerden yararlanmadan sadece kavramsal bilgi temelini ve düşünce gücünü kullanarak bir çözüme ulaşır. Burada çözümün kesin doğru olması önemli değildir. İzlenen yolun matematiksel temellere uygunluğu önemlidir. Öğrenci kullandığı kavramların derinlemesine özelliklerini açıklayabilmeli; uyguladığı adımları neye dayanarak attığını belirtebilmelidir (Lithner, 2006).

### **Matematiksel Akıl Yürütme Türünü Belirlemeye Yönelik Analiz Yöntemi**

Matematiksel akıl yürütme türleri tanımlandıktan sonra, öğrencilerin sergiledikleri düşünme süreçlerinde bu türlerden hangisini kullandıklarını belirlemek için bir analiz süreci gerekmektedir. Bu analiz sürecinde dokümanlar üzerine uygulanan betimsel analiz süreci ile araştırmaya katılan öğrencinin o problem için ortaya koyduğu matematiksel akıl yürütme becerisi türü belirlenmeye çalışılır. Bunun için ilk etapta yazıya dökülmüş olan görüşme ile öğrencinin o problemi çözerken kullandığı çalışma kâğıdı karşılaştırmalı olarak araştırmacı tarafından birkaç kez okunur. Sonrasında öğrencinin sergilemiş olduğu bu düşünceler ışığında, Lithner (2006) tarafından betimsel analiz için belirlenen dört soruya cevap aranır. Bu dört soru görüşme verileri yardımı ile araştırmacı tarafından ayrıntılı şekilde cevaplanır. Cevaplanan sorular neticesinde, öğrencinin o problem için sergilemiş olduğu matematiksel akıl yürütme becerisi türü net bir şekilde kendini gösterir. Daha sonra da bu akıl yürütme becerisi türü sürecin tüm özelliklerini yansıtan sınıflandırma kodlarıyla kodlanır. Bu kodlama sistemi, akıl yürütme sürecini özet bir şekilde sunmaya fırsat vermektedir. Dokümanlar üzerinden cevabı aranan dört sorunun neler olduğu ve bu sorularda geçen kavramların ifade ettiği anlamlar aşağıda sunulmuştur.

- ❖ Soru 1: Sergilenen matematiksel akıl yürütme sürecinin içerdiği farklı bileşen çeşitleri nelerdir?
- ❖ Soru 2: Belirlenen bileşenlerin barındırdığı, matematiksel açıdan anlamlı olan veya olmayan özellikler nelerdir?
- ❖ Soru 3: Araştırılan bu süreçte yer alan düşük ve yüksek seviyedeki matematiksel akıl yürütme türleri nelerdir?
- ❖ Soru 4: Araştırılan bu muhakeme durumu çalışmasında yaşanan gelişimin ya da güçlüğün altında yatan ana sebepler nelerdir? (Lithner, 2006)

Örnek analizler yapılırken bu sorulara verilen cevaplar S1, S2, S3 ve S4 şeklinde numaralandırılarak sunulmuştur. Belirtilen bu sorularda ‘bileşen’ ve ‘bileşenlerin özellikleri’ kavramları yer almaktadır. Lithner (2006)’in bu kavramlar ve çeşitleri için yapmış olduğu açıklamalar şöyledir:

*Bileşen (Component)*: Akıl yürütme sürecinin temel birimlerini oluşturan çatı ifadedir. Üç farklı bileşen mevcuttur. Bunlar nesne, dönüşüm ve kavramdır.

- ❖ *Nesne (Object)*: En temel birimdir. Bir kişinin yaptığı şey ya da yapılan bir şeyin sonucudur. Örneğin, sayılar, fonksiyonlar, grafikler, diyagramlar...
- ❖ *Dönüşüm (Transformasyon)*: Bir nesnenin başka bir nesneye dönüşme olayıdır. Örneğin, temel aritmetik işlemlerinin reel sayılara uygulanması bir dönüşümdür.
- ❖ *Kavram (Concept)*: Nesnelere, dönüşümlere ve onların özellikleri üzerine inşa edilmiş olan matematiksel fikirlerdir. Fonksiyon kavramı, sonsuzluk kavramı örnek olarak verilebilir. Kavram ifadesinin sınırları kesin olarak çizilemese de temelde ortak bir anlayışı sağlamak esastır (Lithner, 2006).

Bir bileşenin sahip olduğu nesne, dönüşüm ve kavram ifadeleri matematikçiler tarafından kabul edilebilir doğrulukta ise bu bileşen, kabul edilebilir bileşen (accepted component) olarak adlandırılır. Bunun yanında bir de gerçek yaşamla ilgili olan ifadeler gerçek yaşam bileşeni (real world component) olarak adlandırılır.

*Bileşenlerin özellikleri (Property)*: Belirtilen bileşenlerin matematiksel açıdan durumlarını ifade eden yapıdır. Alt kategorileri ise şöyledir:

- ❖ *Kabul edilebilir özellik (Accepted property)*: Bir bileşen özelliğinin bu kategoride olması için kabul gören matematiksel gerçeklere dayalı olması gerekir. Örneğin tabanları aynı olan iki üslü sayının çarpımında üsler toplanır. Bu bir kabul edilebilir bileşen özelliğidir.
- ❖ *Modelleme Özelliği (Modelling property)*: Gerçek yaşamdaki bir problemin matematiksel dünyaya aktararak çözüm bulunabilmesidir. Bu aktarım üç aşamada yapılır. Birincisi, gerçek yaşam problemi sunulur ve bu problem pür matematik dünyasına transfer edilir. İkincisi, problem matematiksel yöntemlerle çözülür. Üçüncüsü ise, sonuç tekrar gerçek yaşama çevrilir ve yorumlanır. 1. ve 3. safhalarda gerçekleştirilen dönüşümdür. 1. safhada girenler ile 3. safhada çıkanlar kabul edilebilir bileşen (accepted component) değil gerçek yaşam bileşenidir (real world component).
- ❖ *Matematiksel Özellik (Mathematical property)*: Bir özelliğin matematiksel özellik olabilmesi için kabul edilebilir özellik (accepted property) ya da modelleme özelliği (modelling property) olması gerekir.
- ❖ *Yüzeysel ve derinlemesine özellik (Surface and intrinsic property)*: Derinlemesine özellik problem çözme sürecindeki belli bir durumun bileşenlerinin merkezidir. Yani konunun özüne hâkim olan düşünce yapısını içerir. Yüzeysel özellik ise bu durumla çok az ilişkilidir veya hiç değildir. Yani problem çözme sürecine hâkim olmayan düşünce yapılarını içerir (Lithner, 2006).

Analiz sürecinde, belirtilen dört soru ve o sorulardaki alt kavramlar kullanılarak matematiksel akıl yürütme becerisi türlerine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Birinci soru ile öğrencinin ortaya koyduğu düşünce yapısını bölümlere ya da bileşenlere ayırmak

amaçlanmaktadır. Böylece içinde bulunan karışık tablo sadeleştirilmeye çalışılmaktadır. İkinci soru ile bölümlere ayrılıp sadeleşen bu tablodaki bileşenler tek tek ele alınarak bunların matematiksel özellik taşıyıp taşımadıklarını; yüzeysel veya derinlemesine düşünce yapısı barındırıp barındırmadıklarını incelemek amaçlanmaktadır. Uygun bileşenleri ve onların özelliklerini belirlerken asıl hedeflenen durum ise akıl yürütme türünü yakalayabilmektir. Birinci ve ikinci soruda belirlenen bileşenler ve bileşenlerin özellikleri ışığında mevcut akıl yürütme becerisi türü şekillenmeye başlamaktadır. Üçüncü soru ile öğrencinin sunmuş olduğu bu tablodaki düşük ve yüksek seviyedeki matematiksel akıl yürütmelere dikkat çekilir. Bileşenlerdeki özellikler de göz önünde bulundurularak bu tablonun genel resminin ortaya çıkması sağlanır. Ortaya konulan akıl yürütmenin belirtilen matematiksel akıl yürütme becerisi türlerinden hangisiyle uyum gösterdiği açıklanır. Dördüncü soruda ise bu tablonun altında yatan nedenlere odaklanılır. Öğrencinin görüşme sürecinde kullandığı ifadelerden ve görüşme sürecindeki tavrından hareketle böyle bir akıl yürütme sürecini ortaya koyma nedenleri belirlenmeye çalışılır.

Analiz süreci sonunda da yine Lithner (2006) tarafından sınırları çizilen sınıflandırma kodları kullanılarak, tüm matematiksel akıl yürütme süreçleri için birer kod oluşturulur. Bu kodlama sistemi, analiz sürecinde ayrıntılı bir şekilde anlatılan tüm bilgilerin okuyucu tarafından birkaç simgeyle anlaşılmasına fırsat vermektedir. Belirtilen bu kodlama sistemi, analiz sonucu elde edilen matematiksel akıl yürütme becerisi türünü ve üç farklı bilgiyi barındırmaktadır. Bu bilgiler ise şu şekildedir:

- ❖ *Doğruluk (Correctness)*: Verilerin MR, AR veya CR olarak sınıflandırılmasından sonra yapılan akıl yürütmenin tam doğru olarak yapıp yapılmadığını belirtmede kullanılan kategoridir. Bu açıdan bakıldığında yapılan akıl yürütme ile ulaşılan sonuç doğru ise d, yanlış ise y; ne tam doğru ne de tam yanlış yani olası ise o; eğer bu durumların üçü de mevcut değilse veya herhangi bir sonuç yoksa x (belirsiz) olarak kodlama yapılır.
- ❖ *Çeşitlilik (Range)*: Çözölmeye çalışılan bir problemde, farklı akıl yürütme türleri bir arada bulunabilir. Örneğin yapılan akıl yürütmenin bir kısmı MR'nin özelliklerini gösterirken diğer kısmı AR'nin özelliklerini gösterebilir. Bu durumda akıl yürütmenin türü AR olarak kodlanır. Akıl yürütmeler bu açıdan sınıflandırılırken lokal (l, local) ya da global (g, global) terimleri ile adlandırılır. Eğer tek bir akıl yürütme türü hakim ise g (global), birden fazla tür mevcut ise l (lokal) bu durumların ikisi de mevcut değilse x (belirsiz) olarak kodlama yapılır.
- ❖ *Matematiksel esaslar (Mathematical foundation)*: Çözüm oluşturulurken, matematiksel açıdan yüzeysel (surface) ya da derinlikli (intrinsic) özelliklerden hangisinin dikkate alınarak bir akıl yürütme yapıldığını gösterir. Yüzeysel ise y, derinlikli ise d, bu durumların ikisi de mevcut değilse x (belirsiz) olarak kodlama yapılır (Lithner, 2006).

Sınıflandırma yapılırken akıl yürütmelerin bu özellikleri de dikkate alınarak kodlamalar gerçekleştirilir ve bu kod AR<sub>xxx</sub> şeklinde ifade edilir. Burada AR, üzerinde çalışılan durum için belirlenen matematiksel akıl yürütme türünü; alt kategorilerdeki birinci x, akıl yürütme ile doğru bir sonuca ulaşıldığını; ikinci x, akıl yürütme türü çeşitliliğini; üçüncü x ise akıl yürütmenin matematiksel temellerini gösterir. Veriler için kullanılan sınıflandırma kodlamasına bir örnek verelim. Yapılan akıl yürütme incelenmiş AR<sub>dgx</sub> şeklinde bir kod verilmiş olsun. Bu kodun anlamı şudur: öğrencinin yaptığı akıl

yürütme temel akıl yürütme türlerinden algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütmedir. Bunun yanında sırasıyla verilen alt kodlara bakıldığında, doğruluk kategorisinde d kodu ile doğru bir sonuca ulaşıldığı; çeşitlilik kategorisinde g kodu ile sadece algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütmenin özelliklerini sergilediği; matematiksel temeller kategorisindeki x kodu ile de belirsiz bir durumun mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Bunun anlamı ise yüzeysel veya derinlikli bir düşünce sergilediği noktasında kesin ayrımın yapılamadığıdır. (Lithner, 2006).

Açıklanan matematiksel akıl yürütme becerisi türleri ve analiz yöntemini kapsayan örnek durumlar aşağıda sunulmuştur. Bu örnek durumlarda öncelikle problem durumu, ardından öğrenciyle yapılan mülakat sürecinin yazılı formuna ve öğrencinin yazdıklarına yer verilmiştir. Veriler ışığında yapılan analizin ardından sınıflandırma kodu sunulmuştur. Sonuçların geçerliği ve güvenilirliği için tüm sürecin ayrıntılı şekilde aktarımına özen gösterilmiştir.

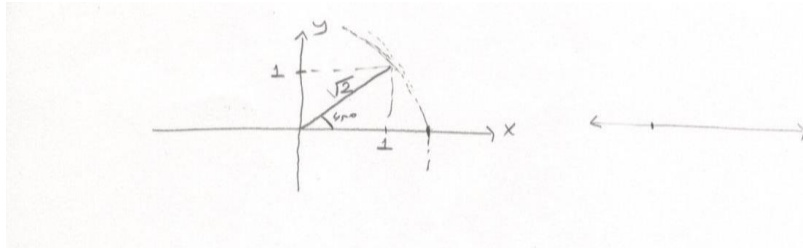
### Matematiksel Akıl Yürütme Becerisinin Sınıflandırılması ve Analizine Yönelik Uygulama Örnekleri

Bu bölümde, her bir matematiksel akıl yürütmenin türüne yönelik, matematiksel akıl yürütme süreci ve analizi örneğine yer verilmiştir. Böylece çalışmamızda açıklanan sınıflandırma ve analiz yönteminin daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. Matematiksel akıl yürütme süreçleri oluşturulurken, üç farklı matematik öğretmen adayına matematikle alakalı birer problem durumu yöneltilerek çözüme ulaşmaları istenmiştir. Çözüm süreci sesli düşünme ile gerçekleştirilerek ses kaydı alınmıştır. Bu ses kayıtları transkript edilerek matematiksel akıl yürütmeye yönelik sunulan çerçeveye uygun olarak analiz edilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının ortaya koyduğu matematiksel akıl yürütme türü de belirlenmiştir.

#### *Ezbere Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme İle İlgili Örnek Durum*

Problem: “ $\sqrt{2}$  sayısının sayı doğrusu üzerindeki kesin yerini çizerek gösteriniz. “

*Leyla'nın probleme ait matematiksel akıl yürütme durumu:* Leyla'nın probleme yönelik çalışma kâğıdı (Şekil 2), klinik mülakat transkripti, matematiksel akıl yürütme analizi ve sınıflandırma kodu aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Leyla'nın probleme ait çalışma kâğıdı



*Leyla'nın probleme ait klinik mülakat transkripti:*

*Leyla:* Evet yine bu soru.

*Araştırmacı:* Biliyor musun bu soruyu?

*Leyla:* Bu soruya kavram yanlışları dersinde bakmıştık da. Şöyle  $x$  eksenini ile  $y$  ekseninden 1 br olan aralığı seçip, şuranın değeri hani kareleri toplamından  $\sqrt{2}$  olur. Bunu da işte aralık olarak şöyle şu şekilde yapıp şuraya gelen kısmını...

*Araştırmacı:* Ne çiziyorsun öyle?

*Leyla:* Yani yay çizerek o açığı  $x$  eksenine, şurası  $45^\circ$  lik bir açı olur. Bu açığı  $x$  eksenine yerleştirerek hani buradaki karşılığına gelen değer  $\sqrt{2}$ 'nin değeri oluyordu.

*Araştırmacı:* Peki bu dersten önce bunu sorsaydım nasıl ulaşırdın sonuca?

*Leyla:* İı... Bu dersten önce de Konya'da böyle bir soru sorulmuştu hani öyle hatırlıyorum ama, onun dışında böyle bir şey düşünebilir miydim bilmiyorum. Yani zannetmiyorum.

*Araştırmacı:* Neden peki?

*Leyla:* Yani aslında şöyle mesela  $\sqrt{2}$ 'nin tam bir reel sonucunu bulamadığımız için doğal sayılarda mesela sayı doğrusunda yerine yerleştirebilmek için tam olarak orayı kavrayamadığımızdan, hangi sayıyla hangi sayı arasında olduğunu kavrayabiliyoruz ama onun tam olarak değerini bilmediğimiz için yerleştirmek anca yaklaşık olarak yerleştirebilirdik. Yani karesi hangi sayıdan küçük hangi sayıdan büyük diye onun için 1 ile 2 arasında bir değer olabilirdi.

*Araştırmacı:* Tamam Leyla.

*Leyla'nın probleme ait matematiksel akıl yürütme analizi:*

**S1:** Leyla'nın akıl yürütme sürecinde: i) Çözüm prosedürü ii) Koordinat düzlemi, koordinat düzlemi üzerindeki dik üçgen (nesne) bileşenlerinden oluşmaktadır.

**S2:** Leyla soruyu okur okumaz, önceki öğrenme çevresinden bu soruyu hatırladığını belirtmiştir. Bu aşamadan sonra onu sonuca götürecek çözüm prosedürünü birebir uygulamıştır. Koordinat sistemini çizmiş üzerine dik üçgeni yerleştirmiş ve uzunluğu  $\sqrt{2}$  birim olan hipotenüsü sayı doğrusu üzerine taşımıştır. Uyguladığı çözüm prosedürü ve bu prosedürde kullandığı nesnelere matematiksel olarak anlamlıdır. Ancak derinlemesine düşünce yapısı kullanarak, herhangi bir tartışma ortamı oluşturmamıştır.

**S3:** Benzer soruyu, hem şu an devam ettiği lisans programından hem de bundan önceki lisans programından hatırlayan Leyla, çözüm basamaklarını birebir takip ederek sonuca ulaşmıştır. Herhangi bir yorumda bulunmamış, kendi matematik bilgisinden bir düşünce sunmamıştır. Bu durumda akıl yürütme becerisi türü tipik bir MR örneğidir.

**S4:** Leyla  $\sqrt{2}$  nin kesin yerini önceki yaşantılarından hatırlayarak matematiksel olarak derinlemesine bir tartışma ortamı sunmadan ulaşmıştır. Araştırmacının, “*Bunları hatırlamasaydın sen sonuca nasıl ulaşırdın?*” sorusu karşısında ise Leyla herhangi bir şey düşünemeyeceğini belirtmiştir. Yani bu noktada kendi bilgisine ve bu bilgileri bütüncül olarak düşünebileceğine dair bir güvensizliğin varlığından bahsedilebilir. Bunun nedeni olarak da özellikle irrasyonel sayılar konusunda oluşmuş ya da oluşturulmuş kavram imajlarını gösterebiliriz. Çünkü Leyla irrasyonel sayıları doğal sayılar gibi kavrayamadıklarını belirtmiştir. Sorunun cevabı noktasında sadece  $\sqrt{2}$ 'nin tahmin yoluyla yerini söyleyebileceğini dile getirmiştir. Tüm bu durumlar Leyla'nın akıl yürütürken ezbere yönelmesinin ve derinlemesine fikirler sunmada yaşadığı zorlukların sebepleri olarak gösterilebilir.

*Leyla'nın probleme ait sınıflandırma kodu:* Leyla'nın Probleme ait ortaya koyduğu ve araştırmamız kapsamında analiz edilen akıl yürütme becerisi türü, sınıflandırma kodları kullanılarak **MR<sub>dgy</sub>** olarak kodlanmıştır. Bu kodlamada; akıl yürütme becerisi türü MR; doğruluk kategorisinde, problemde doğru bir sonuca ulaşıldığından d (doğru); çeşitlilik kategorisinde, akıl yürütme sürecinde tek tür akıl yürütme var olduğundan g (global); matematiksel esaslar kategorisinde, matematiksel olarak yüzeysel bir düşünce tarzı sergilediğinden y (yüzeysel) olarak gösterilmiştir.

### *Algoritmaya Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme İle İlgili Örnek Durum*

**Problem:** "  $y = \sqrt[4]{x^2 + ax + b}$  fonksiyonunun en geniş tanım kümesinin gerçekteki sayılar kümesi olabilmesi için a değerinin nasıl seçilmesi gerektiğini belirleyiniz"

*Aylin'in Probleme Ait Matematiksel Akıl Yürütme Durumu:* Aylin'in probleme yönelik çalışma kâğıdı (Şekil 3), klinik mülakat transkripti, matematiksel akıl yürütme analizi ve sınıflandırma kodu aşağıda sunulmuştur.

Şekil 3. Aylin'in probleme ait çalışma kâğıdı

*Aylin'in probleme ait klinik mülakat transkripti:*

*Araştırmacı:* Evet Aylin sesli düşünerek soruyu çözmeni istiyorum.

*Aylin:* Bu karekök ifadesi çift katlı yani 4. dereceden çift bir derece. Dolayısıyla içerisinde  $\geq 0$  olması gerekiyor.

*Araştırmacı:* Neden?

*Aylin:* Çünkü kökün içi negatif olamaz çift katlılarda. Bunu şöyle düşünebiliriz yani  $-a$  olsa  $\sqrt[4]{-a^2}$  diye bir şey olmaz yani eşiti. Bunu nasıl açıklayayım mı

*Araştırmacı:* Negatif olunca ne oluyor?

*Aylin:* Eksisi olunca tanımsız oluyor. hani nasıl tanımsız oluyorsa mesela  $y = \sqrt{-a^2}$  desek karelerini alsak  $y^2 = -a^2$  gibi bir şey olur ki y'nin karesi hiçbir zaman negatif olmaz. Buda pozitif bu da pozitif ama buradaki işaret negatif olmuş oluyor. bu mümkün olmuyor. Dolayısıyla içinde  $\geq 0$  olması gerekiyor. Diyor ki en geniş tanım kümesinin reel sayı yani gerçekteki sayılar kümesi olması için a değerinin nasıl seçilmesi gerekiyor. Bu ifadenin reel sayılar olabilmesi için bence burada  $\Delta < 0$  olması gerekiyor.

*Araştırmacı:* Neden?

Aylin: Şey çünkü  $\Delta < 0$  olursa şuradaki  $a$ 'nın da  $> 0$  olması lazım.  $\Delta < 0$  olursa bu ifade her zaman  $> 0$  olur.

Araştırmacı: Neye bağlı olarak oluyor bu durum?

Aylin: Neye bağlı olarak... Şimdi  $\Delta = 0$  olursa mesela veya işte  $\Delta > 0$  olursa iki tane kök olmuş oluyor  $a$  ve  $b$  gibi. Biz bunun işaret tablosunu yapınca, atıyorum  $a$  da pozitif olduğu için şu değer de negatif olmuş oluyor ki içerisi negatif olamaz (işaret tablosunu inceledi köklerden  $a$  ve  $b$  arasını negatif buldu). Yani o yüzden dolayı  $\Delta$ 'nın  $< 0$  olması gerekiyor ki kök olmasın.

Araştırmacı: Peki pozitifli kısımları alsak buradan.

Aylin: Negatifleri atsak... onu... pozitifleri alırsak o da olabilir aslında ama işte pozitifleri alırsak mesela şu ifade de pozitif olur ve sağlar. Ama şey burada köklerini bulmamız sıkıntı o yüzden öyle düşünüyorum.

Araştırmacı: O yüzden  $\Delta < 0$  olunca hiçbir kökü olmayacak,  $a$  da pozitif olduğu için baştaki  $x^2$ 'nin katsayısı. O zaman nasıl bir şey yapacağız?

Aylin: Hi hi evet. O zaman  $\Delta = b^2 - 4ac$  den  $a^2 - 4.1.b < 0$  diyorum  $a^2 < 4b$  oldu. Bir de  $a > 0$  vardı.

Araştırmacı: Hangi  $a$ ?

Aylin: Şu  $a$ ...Ha başta zaten  $a > 0$  oluyor bu değil o zaman. Böyle bir ifade geldi.

Araştırmacı: O halde  $a$  nasıl seçilmeli?

Aylin:  $a - 2b$  ile  $2b$  arasında seçilmeli ( $-2b < a < 2b$ ).

Araştırmacı: Tamam Aylin. Peki böyle bir çözüm yaptın. Böyle akıl yürütmeyi ya da böyle kavramsal olarak bilmeyi nasıl öğrendin?

Aylin: Ben yani önce okuldan öğrendim  $\Delta < 0$  durumunu filan. Kitaplara çalışınca filan da gördüm. İlk başlarda bunları pek hatırlayamıyordum mesela  $\Delta < 0$ ,  $a > 0$  gibi biraz hafızamda şey vardı ama işte zamanla bu oturdu yerine. Şimdi mesela böyle bir soru gördüğümde hemen işte şey diyebiliyorum  $\Delta < 0$  seçelim,  $a > 0$  diyelim pozitif olsun filan diye diyebiliyorum. Zamanla oturdu yani biraz bu. Özellikle şu ifade. Yani bu soruları okurken zaten bana bir ipucu veriyor yani en geniş tanım kümesinin reel sayılar kümesi olması için. Yani burada hemen diyebiliyorum  $\Delta < 0$  olsun diye. Biraz da herhalde çok soru çöze çöze oluyor.

Araştırmacı: Tamam Aylin.

*Aylin'in probleme ait matematiksel akıl yürütme analizi:*

**S1:** Aylin'in akıl yürütme süreci: i) Çözüm prosedürü ii) Köklü sayılar kavramı, aritmetik işlemler (transformasyon) bileşenlerinden oluşmaktadır.

**S2:** Aylin çözüm prosedürünü öğrenme yaşantılarından edindiği kavramsal bilgilerle inşa etmiştir. Attığı adımlarda kullandığı ifadelerin veya yapıların, araştırmacı tarafından sorgulanması durumunda bunları açıklayabilmiştir. Örneğin, çift dereceli köklü sayılarda kökün içindeki sayının neden sıfırdan büyük olması gerektiğini;  $\Delta$  değerinin neden sıfırdan küçük olması gerektiğini, aksi durumda neler olacağını matematiksel esaslar ışığında belirtmiştir. Çözüme ulaşacağı son aşamada yaptığı aritmetik işlem hatası nedeniyle doğru sonuca ulaşamamıştır. Ancak sadece sonuca yönelik ve yüzeysel olmayan bir düşünce tarzı sergilemeyi başarmıştır.

**S3:** Aylin akıl yürütme sürecini, attığı adımların farkında olacak şekilde ilerletmiştir. Konu ile alakalı kavramsal bilgiye hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Derinlemesine matematiksel özellikleri göz önünde bulundurmıştır. Buraya kadar ortaya koyduğu akıl yürütme becerisi türü CR özelliklerini taşıyormuş gibi görünse de görüşme sonunda

kullandığı ifadeler gerçek türü belirlememizde yardımcı olmuştur. Aylin'in "özellikle şu ifade, yani bu soruları okurken zaten bana bir ipucu veriyor. Yani en geniş tanım kümesinin reel sayılar kümesi olması için yani burada hemen diyebiliyorum  $\Delta < 0$  olsun diye." şeklindeki düşüncesi, onun bu tip sorularda bir algoritma kullandığının göstergesidir. Bu sebeple verilen soru için akıl yürütme becerisi türü AR olarak sınıflandırılmaktadır.

**S4:** Aylin ortaya koyduğu akıl yürütme süreciyle, konuyla ilgili matematiksel kavramlara hâkim olduğunu gösteren bir durum sergilemiştir. Bu hâkimiyet, süreçte kullandığı kavramların anlamlarını kolayca açıklayabilmesi ve yorum yapabilmesi aracılığıyla anlaşılabilir. Araştırmacının bu hâkimiyetin nedenini sorgulamaya yönelik sorduğu soruya Aylin, " Ben yani önce okuldan öğrendim  $\Delta < 0$  durumunu filan. Kitaplara çalışınca filan da gördüm. İlk başlarda bunları pek hatırlayamıyordum mesela  $\Delta < 0$ ,  $a > 0$  gibi biraz hafızamda şey vardı. Ama işte zamanla bu oturdu yerine. Şimdi mesela böyle bir soru gördüğümde hemen işte şey diyebiliyorum  $\Delta < 0$  seçelim,  $a > 0$  diyelim pozitif olsun filan diyebiliyorum" şeklinde cevap vermiştir. Yani kavramlar üzerindeki hâkimiyetin yanında bir aşinalık da söz konusudur. Bu durumu ise hem kendi çalışmaları hem de öğrenme çevresiyle elde ettiğini belirtmiştir.

*Aylin'in probleme ait sınıflandırma kodu:* Aylin'in probleme ait ortaya koyduğu ve araştırmamız kapsamında analiz edilen akıl yürütme becerisi türü, sınıflandırma kodları kullanılarak **AR<sub>ogd</sub>** olarak kodlanmıştır. Bu kodlamada; akıl yürütme becerisi türü AR; doğruluk kategorisinde, problemde olası bir sonuca ulaşıldığından o (olası); çeşitlilik kategorisinde, akıl yürütme sürecinde tek tür akıl yürütme var olduğundan g (global); matematiksel esaslar kategorisinde, matematiksel olarak derinlemesine bir düşünce tarzı sergilediğinden d (derinlemesine) olarak kodlanmıştır

#### Yaratıcılığa Dayalı Matematiksel Akıl Yürütme İle İlgili Örnek Durum

Problem: " $f(x) = x + 1$   $g(x) = \frac{1}{x}$  ise fog fonksiyonu için görüntü kümesini bulunuz"

*Hikmet'in probleme ait matematiksel akıl yürütme durumu:* Hikmet'in probleme yönelik çalışma kâğıdı (Şekil 4), klinik mülakat transkripti, matematiksel akıl yürütme analizi ve sınıflandırma kodu aşağıda sunulmuştur.

$y - 1 = x \Rightarrow f^{-1}(x) = x - 1$   
 $y = x + 1$   
 $f(x) = x + 1 \quad g(x) = \frac{1}{x}$  ise fog fonksiyonu için görüntü kümesini bulunuz.  
 $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R} \quad y = \frac{1}{x} \quad x = \frac{1}{y} \Rightarrow f^{-1}(x) = \frac{1}{x}$   
 $g: \mathbb{R} - \{0\} \rightarrow \mathbb{R} - \{0\}$   
 $f(g(x)) = f\left(\frac{1}{x}\right) = \frac{1}{x} + 1 = \frac{1+x}{x} = y$   
 $1 + x = xy - x$   
 $1 = x(y - 1)$   
 $\frac{1}{y-1} = x \Rightarrow f^{-1}(g(x)) = \frac{1}{x-1}$   
 $\mathbb{R} - \{1\}$

Şekil 4. Hikmet'in probleme ait çalışma kâğıdı

*Hikmet'in probleme ait klinik mülakat transkripti:*

**Hikmet:** *Tamam şimdi önce fonksiyonlar verildiği için fonksiyonun tanım kümesi görüntü kümesi verilmemiş. Bunu da verilen fonksiyon üzerinden belirleyeceğiz. Mesela  $f(x)$  fonksiyonu için tanım kümesine baktığımızda bunu tanımsız yapan bir nokta yok o yüzden reel sayılardan, hani şuraya  $y$  desek fonksiyonun tersini alsak  $y = x + 1$ ,  $y - 1 = x$  oluyor. Bu fonksiyonun tersini veriyordu. Buda  $f^{-1}(x) = x - 1$  yapıyor. Burada da yine fonksiyonu tanımsız yapan değer yok o yüzden reel sayılardan reel sayılara oluyor.*

**Araştırmacı:** *Tamam*

**Hikmet:** *Bu fonksiyona baktığımız zaman  $g$  fonksiyonunda da tanım kümesine baktığımızda tanımsız yapan bir nokta var. Oda 0 sıfır noktası. Onun dışında tanımsız yapan bir nokta yok. O yüzden reel sayılardan sıfırın çıkarılmış halidir  $(\mathbb{R} - \{0\})$ . Görüntü kümesini incelediğimiz de  $y = 1/x$  yapacak tersini incelediğimiz de  $x = 1/y$  olur. Yani buda  $g^{-1}(x) = 1/x$  i verir. Yine burada da reel sayılardan sıfır çıkarmak zorunda kalacağız  $(\mathbb{R} - \{0\})$ . Şimdi fonksiyon  $f$  altında  $g$  fonksiyonu  $f(g(x))$  evet bunun görüntü kümesini soruyor bize. Bunu nasıl bulacağız (öğrenci düşünmektedir). Şöyle yapabiliriz yine fonksiyonda yerine yazabiliriz yani  $f(1/x) = (1/x) + 1$  olur. Buradan da  $(1 + x)/x$  şeklinde gelir buda yine  $y$  ye eşittir. Burada  $x$  i yalnız bırakıp tersini bulacağız.  $1 + x = xy$  yapar  $1 = x(y - 1)$  olur buradan da  $1/(y - 1) = x$  olur. Dolayısıyla verilen fonksiyonun tersini  $1/(x - 1)$  olarak buluruz. Buradan da burayı tanımsız yapan bir değer vardır o da 1 dir. O yüzden görüntü kümesi olarak baktığımızda görüntü kümesi reel sayılardan 1 in çıkarılmış halidir  $(\mathbb{R} - \{1\})$ .*

**Araştırmacı:** *Daha önce böyle sorularla karşılaştın mı?*

**Hikmet:** *Yani karşılaştım da hani ilk önce şöyle düşünmüştüm biraz önce de düşünmüştüm ama hani dedim direk sonuçta bunun görüntü kümesi bunun tanım kümesi olacak. Oradan gideyim dedim ama oradan zorlanacaktım çünkü bunu yerine yazdığım zaman birde bunun tersini aldığım zaman farklı bir fonksiyon ortaya çıkacak ama burada yazdığımız zaman farklı bir fonksiyon ortaya çıkmıyor. Hani tanım kümesi olarak direkt bu geliyor. Buna bağlı bir görüntü kümesi bulacağız oda biraz işimizi zorlaştıracak.*

**Araştırmacı:** *Öyle tek tek düşününce, tamam.*

*Hikmet'in problem 1'e ait matematiksel akıl yürütme analizi*

**S1:** Hikmet'in akıl yürütme süreci: i) Çözüm prosedürü ii) Tanım ve görüntü kümesi kavramları iii) Fonksiyon girdi çıktıları (nesne), aritmetik işlemler (transformasyon) bileşenlerinden oluşmaktadır.

**S2:** Hikmet uyguladığı çözüm prosedüründe izlediği adımları açıklamıştır. Öncelikle verilen her bir fonksiyonun tanım ve görüntü kümelerini belirlemekle işe başlamıştır. Tanım kümelerine nasıl ulaştığını belirttikten sonra fonksiyonların terslerinden hareketle görüntü kümelerini de oluşturmuştur. Bu adımların ardından bileşke fonksiyonunu oluşturup yine ters fonksiyon özelliğinden görüntü kümesini ortaya çıkarmıştır. İzlemiş olduğu bu çözüm prosedürü ve süreçte yer verdiği kavramları matematiksel olarak anlamlı bir şekilde kullanmıştır. Yine matematiksel olarak derinlemesine özellikleri göz önünde bulunduran bir düşünce sergilemiştir.

**S3:** Hikmet akıl yürütme sürecinde hem algoritmadan faydalanmış, hem de matematiksel olarak derinlemesine düşünceler sergilemiştir. Fonksiyonların görüntü kümelerini bulma ve bileşke fonksiyonu oluşturma aşamasında algoritmaları kullanarak sonuca ulaşmıştır.

Algoritmaları uygulama esnasında ise herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Bu sebeple belirtilen kısımlardaki akıl yürütme becerisi türü AR'dir. Verilen  $f$  ve  $g$  fonksiyonları ile  $f \circ g$  fonksiyonunun tanım ve görüntü kümelerini bulma aşamalarında ise kavramlarla ilgili yorumlar yaparak ilerlemiş ve sonuca ulaşmıştır. Oluşturduğu tartışma ortamlarından dolayı belirtilen bu kısımlardaki akıl yürütme becerisi türü ise CR özelliklerini taşımaktadır.

**S4:** Hikmet'in bu soru için ortaya koyduğu akıl yürütme süreci incelendiğinde, kullandığı kavramlara hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Uygulamış olduğu çözüm prosedürünün dışında farklı bir çözüm prosedürünü de zihninden geçirdiğini görüşmenin son kısmındaki "... oradan gideyim dedim ama oradan zorlanacaktım..." ifadesinden anlıyoruz. Yani Hikmet'in, birden fazla yolu düşünebildiği anlaşılmaktadır. Bu durum ise sağlam bir kavramsal alt yapı ile mümkün olabilir. O halde Hikmet'in sergilemiş olduğu bu sürecin altında sağlam bir kavramsal alt yapının varlığından söz edebiliriz.

*Hikmet'in probleme ait sınıflandırma kodu:* Hikmet'in Probleme ait ortaya koyduğu ve araştırmamız kapsamında analiz edilen akıl yürütme becerisi türü, sınıflandırma kodları kullanılarak **CR<sub>11a</sub>** olarak kodlanmıştır. Bu kodlamada; akıl yürütme becerisi türü CR; doğruluk kategorisinde, problemde doğru bir sonuca ulaşıldığından d (doğru); çeşitlilik kategorisinde, akıl yürütme sürecinde iki farklı tür akıl yürütme var olduğundan l (lokal); matematiksel esaslar kategorisinde, matematiksel olarak derinlemesine bir düşünce tarzı sergilediğinden d (derinlemesine) olarak kodlanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik eğitimine yönelik hazırlanan öğretim programlarıyla, çok daha yetkin problem çözümler yetiştirmek amaçlansa da; öğrenciler, problem çözümleri sırasında ezberci ve algoritmik akıl yürütmeleri daha çok tercih etmektedirler (Lithner, 2006). Hedef ve sonuç arasındaki bu fark matematiksel öğrenmelerde güçlüklerin yaşanmasına sebep olmaktadır (Hiebert, 2003). Matematiksel öğrenmeler zaten doğası gereği oldukça karmaşıktır (Niss, 1999). Bununla beraber matematikteki tüm kuralların ve işlemlerin temelinde matematiksel akıl yürütmeler vardır (Umay & Kaf, 2005). Dolayısıyla matematiksel öğrenme sürecindeki karmaşıklık, matematiksel akıl yürütmeleri de kapsamaktadır. Bir düşünme süreci olan matematiksel akıl yürütmelerle ilgili yapılan araştırmalar, her bireyin farklı tarzda matematiksel akıl yürütmelere sahip olduğunu göstermektedir (Akkuş-Çıkla & Duatepe, 2002; Bishop vd., 2001; Malloy, 1999). O halde bireye özgü gerçekleşen matematiksel akıl yürütme süreçlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir çerçevenin varlığı, bu alanda öğrencilerin ne tür ve ne şekilde matematiksel akıl yürütmeler benimsediklerini daha net ortaya çıkarmayı sağlayacaktır.

Uluslararası öğretim programlarında (NCTM, 2013) ısrarla üzerinde durulan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri olan matematiksel akıl yürütme, matematik eğitimi araştırmalarının merkezindedir (Lithner, 2006). Matematiksel akıl yürütmenin karakterizasyonuna yönelik birçok çerçeve çalışması literatürde mevcut olmasına rağmen bunlar dar kapsamlıdır. Lithner (2006), yapmış olduğu birçok bilimsel çalışma neticesinde (Lithner, 2000a, 2000b, 2003, 2006, 2008) matematiksel akıl yürütmenin türlerini belirli çizgilerle birbirinden ayırmış ve bu türlere karar vermeyi sağlayacak analiz yöntemini belirlemiştir. Bu çalışma ile matematiksel akıl yürütme süreçlerinde kullanılabilecek Lithner (2006) tarafından ortaya konulan çerçeve sunulmuştur. Ayrıca bu çerçeveye uygun olarak analiz edilmiş matematiksel akıl yürütme süreçlerinin örneklerine de yer verilmiştir. Böylece analiz yönteminin nasıl uygulandığı gösterilmiştir.

Çerçeve ile üç farklı matematiksel akıl yürütme türünün olduğu belirtilmiştir. Bunlar, ezbere dayalı matematiksel akıl yürütme, algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütme ve yaratıcılığa dayalı matematiksel akıl yürütmedir. Sınıflandırma türlerinde yer alan ezbere dayalı matematiksel akıl yürütme, her ne kadar en alt seviyedeki akıl yürütme türü gibi görünse de bir problem durumu karşısında öğrencinin herhangi bir yorum yapmamasına göre ezberden bir şeyler söyleyebilmesi yönünden önemlidir. Yani öğrenme ortamlarındaki farklı deneyimlerin bir akıl yürütme süreci başlattığı sonucuna varmamızı sağlayabilir. Öğrenme ortamlarında karşılaşılan farklı etkinliklerin öğrencilerin akıl yürütme ve düşünme becerilerini olumlu etkilediğini savunan Apaydın ve Taş (2010) ve etkileşimli öğrenme ortamlarının matematiksel akıl yürütme başlatmaya katkı sağladığını belirten Zembat (2006)'ın çalışmalarında, ezbere dayalı matematiksel akıl yürütmeleri görülmektedir. Diğer sınıflandırma türü olan algoritmaya dayalı matematiksel akıl yürütme ise akıl yürütmeye yönelik birçok bilimsel çalışma da yer almaktadır (Boesen vd., 2010; Karakoca 2011; Lithner, 2000a; Lithner, 2000b; Lithner, 2003; Lithner, 2004). Özellikle bugüne kadar öğrenme çevrelerinde edindikleri tecrübelerden hareketle kullanılan bu akıl yürütme türü sayesinde, öğrenci hem zamandan kazanırken hem de düşünsel anlamda yorulmamaktadır. Ayrıca seçilen algoritmanın her durumda çalışıyor olması öğrenme ortamlarında sıkça karşılaşılan benzer problem durumlarına uygulanışını kolaylaştırmaktadır. Bu durum bu akıl yürütme türünün daha çok tercih edilmesinin sebebi olarak gösterilebilir. Matematiksel akıl yürütme türlerinden üçüncüsü ise öğrencilerin derinlemesine düşünüp, kavramlar arasında bağlar kurarak olaylara bütüncül olarak bakabildiği akıl yürütmelerin hakim olduğu yaratıcılığa dayalı matematiksel akıl yürütmedir. Öğrenme ortamlarının öğrenmeye açık, tartışma durumlarının sıkça oluşturulduğu, herkesin düşüncelerini rahatça ifade edebildiği şekilde tasarlanması öğrencilerin bu akıl yürütme türünü tercih etmelerine katkı sağlayabilir. İlgili alan yazında yer alan çalışmalarda da (Yankelewitz, 2009; Başaran, 2011; Tıraşoğlu, 2013; Erdem, 2015) bu tarz etkileşimli ortamların öğrencilerdeki matematiksel akıl yürütme becerisini geliştirmeye olumlu yönde katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Matematiksel akıl yürütmeye yönelik analiz yönteminin varlığı, bir düşünme yolu olan matematiksel akıl yürütmedeki karmaşıklığa ışık tutacaktır. Bu sayede öğrencileri mevcut matematiksel akıl yürütme becerileri belirlenerek onları geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Belli öğretim yöntemleri kullanılarak bu yöntemlerin öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerilerine etkileri incelenebilir.

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

## KAYNAKLAR

- Akkuş Çıkla, O. & Duatepe, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının orantısal akıl yürütme becerileri üzerine niteliksel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 32-40.
- Altıparmak, K. & Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(21), 25-37.
- Apaydın, Z. & Taş, E. (2010). Farklı etkinlik tiplerinin öğretmen adaylarının akıl yürütme becerileri üzerindeki etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 172-188.
- Asiala, M., Dubinsky, E., Mathews, D., Morics, S., & Oktac, A. (1997). Development of students' understanding of cosets, normality, and quotient groups. *The Journal of Mathematical Behavior*, 16(3), 241-309.
- Ball, D., & Bass, H. (2003). Making mathematics reasonable in school. In J. Kilpatrick, G. Martin, and D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 27-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Başaran, S. (2011). Üniversite öğrencilerinin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerileriyle ilgili duyuşsal ve demografik etmenlerin araştırılması (Tez No. 286085) [Doktora tez, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bishop, J. W., Otto, A. D., & Lubinski, C. A. (2001). Promoting algebraic reasoning using students' thinking. *Mathematics Teaching in the Middle School, NCTM*, 6(9), 508-514.
- Boesen, J., Lithner, J., & Palm T. (2010). The relation between types of assessment tasks and the mathematical reasoning students use. *Educational Studies in Mathematics*. 75(1), 89-105. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9242-9>
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. New York: Springer.
- Erdem, E. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi (Tez No. 301094) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi-Adıyaman]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, E. (2015). Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi (Tez No. 381651) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hiebert, J. (2003). What research says about the NCTM standards. In J. Kilpatrick, G. Martin, and D. Schifter (Eds), *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (pp 5-26). Reston, Va.: National Council of Teachers of Mathematics.
- Hjelte, A., Schindler, M., & Nilsson, P. (2019). Kinds of mathematical reasoning addressed in empirical research in mathematics education: A systematic review. *Education Sciences*, 10(289), 2-15. doi:10.3390/educsci10100289
- Karakoca, A. (2011). Altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözümede matematiksel düşünmeyi kullanma durumları (Tez No. 288002) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lithner, J. (2000a). Mathematical reasoning and familiar procedures. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31(1), 83-95. <https://doi.org/10.1080/002073900287417>



- Lithner, J. (2000b). Mathematical reasoning in school tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 165–190. <https://doi.org/10.1023/A:1003956417456>
- Lithner, J. (2003). Students' mathematical reasoning in university textbook exercises. *Educational Studies in Mathematics*, 52(1), 29–55. <https://doi.org/10.1023/A:1023683716659>
- Lithner, J. (2004). Mathematical reasoning in calculus textbook exercise. *Journal of Mathematical Behavior*, 23(4), 371–496. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2004.09.003>
- Lithner, J. (2006). *A framework for analysing creative and imitative mathematical reasoning*. Research Reports in Mathematics Education (In Press), Department of Mathematics, Umeå University.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255–276. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9104-2>
- Lithner, J. (2017). Principles for designing mathematical tasks that enhance imitative and creative reasoning. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 49(6), 937-949. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0867-3>
- Malloy, C. E. (1999). *Developing mathematical reasoning in the middle grades recognizing diversity*. *Developing mathematical reasoning in grades K12* (Lee V. Stiff, 1999 yearbook editor), Reston: Virginia; National Council of Teachers of Mathematics.
- Mata-Pereira, J., & da Ponte, J. P. (2017). Enhancing students' mathematical reasoning in the classroom: Teacher actions facilitating generalization and justification. *Educational Studies in Mathematics*, 96(2), 169–186. DOI 10.1007/s10649-017-9773-4
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2013). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Niss, M. (1999). Aspects of the nature and state of research in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 40, 1–24.
- Norqvist, M., Jonsson, B., & Lithner, J. (2019). Eye-tracking data and mathematical tasks with focus on mathematical reasoning. *Data in Brief*, 25, 104216. <https://doi.org/10.1016/j.dib.2019.104216>
- Pirie, S., & Kieren, T. (1994). Growth in mathematical understanding: How can we characterise it and how can we represent it? *Educational Studies in Mathematics*, 26, 165-190. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-2057-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-2057-1_3)
- Rizgi, N. R., & Surya, E. (2017). An analysis of students' mathematical reasoning ability in VIII grade of Sabilina Tembung Junior High School. *International Journal Of Advance Research And Innovative Ideas In Education*, 3(2), 3527-3533.
- Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin. *Educational Studies In Mathematics*, 22, 1–36. <https://doi.org/10.1007/BF00302715>

- Skemp, R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26(3), 9–15.
- Steen, L. A. (1999). Twenty question about mathematical reasoning. L. V. Stiff, F. R. Curcio. (Eds.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12. 1999 yearbook* (pp. 270-285). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Schoenfeld, A. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando: Academic Press,
- Tıraşoğlu, N. B. (2013). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme bağlamında matematik zihin alışkanlıklarının belirlenmesi (Yüksek lisans tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Tez No. 354666) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2003(24), 234-243.
- Umay, A. & Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 188-195.
- Yankelewitz, D. (2009). *The development of mathematical reasoning in elementary school students' exploration of fraction ideas* (Doctoral dissertation). New Brunswick, Rutgers, The State University of New Jersey.
- Yeşildere, S. & Türnüklü, E. B. (2007). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 181–213.
- Zembat, I. O. (2008). Pre-service teachers' use of different types of mathematical reasoning in paper-and-pencil versus technology-supported environments. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 39(2), 143–160. <https://doi.org/10.1080/00207390701828705>

## Extended Abstract

### Introduction

The changing world of today, which is rapidly developing in every field, needs people who can adjust to the change and tackle the problems with solution-focused approach and multidirectional thinking. The members of the education field, who are aware of this need, improve the teaching programs so that students gain reasoning skills would be the priority, because, individuals can reasonably evaluate the problems they encounter by reasoning, which is a thinking process. They can reach a meaningful result by thinking holistically about the information they acquire. The number one field that needs to use reasoning processes is mathematics because of its nature. Mathematical reasoning is actively utilized while teaching the rules, processes, patterns and many other elements of mathematics, because, mathematics is built on the cause-effect chain. For this reason, it is important to have an effective mathematical reasoning ability in learning environment. The identification and classification of mathematical reasoning, which is the subject of research in education, is very difficult due to the complexity of reasoning which is a thinking process. In this study, the types of mathematical reasoning skills presented by Lither (2008) and the analysis method used to determine these types are explained. In this way, it is possible to classify the mathematical reasoning skills put forth by individuals in terms of superficiality or depth. The steps followed in reaching these

classifications that are created, namely the existence of an analysis method and the validity and reliability of the scientific work done; as well as the classification of the mathematical reasoning skills studied are important.

### **Conclusion and Suggestion**

In the classification created by Lithner, low or high level mathematically thinking processes presented by a student who encounter problems is essential. Accordingly, mathematical reasoning is divided into three types. The first is Memorised Reasoning (MR). The solution strategy in this reasoning is retrieved through a solution in memory. The individual in this types who uses writing only, remembers all stages of the solution but does not know the meaning of what he writes. The second one is Algorithmic Reasoning (AR). The whole sequence of rules to be followed when solving a problem is called an algorithm. When the solution strategy is determined in this reasoning, the solution that exists in memory is retrieved again. However, only the algorithm, not the complete solution, is retrieved as it is in memorized reasoning. This algorithm is applied to the problem encountered. No new solution is produced. There is no evaluation of the conceptual structure of the mathematical structures used in the algorithm. The third one is Creative Reasoning (CR). In mathematical reasoning, the concept of creativity involves thinking about a new way of solving a problem. In this types of reasoning, a student puts forward a new solution to a problem by reasoning and supporting with arguments. There may be mathematical reasoning situations in which only one or both of three types are used together. The important point is to be able to determine the correct types when examining these processes. In this phase, the analysis method developed by Lithner is used again. The four main questions determined by the results of the long research are answered by the mathematical reasoning process performed by the student. The big picture or the reasoning types is determined by a structure moving from piece to the whole. The first question is, "What different kinds of *components* are involved in mathematical reasoning?". The second question is, "What kinds of mathematical and non-mathematical *properties* do the components have?". The third question is, "What types of high and low-quality reasoning take place in the learning environment? ". The fourth question is, "What are the main reasons behind progress and/or difficulties in the reasoning situations studied? ". Finally, the type of mathematical reasoning and subfields are symbolized by the coding system developed in the literature.

Mathematical reasoning is an important topic that is focused on newly developed educational programs in recent years in our country as well as in many other international educational programs, because, reasoning improves the system of thinking and prepares individuals for today's world. However, it has a complex structure. For this reason, it is difficult to determine at what level the mathematical reasoning skills have been gained in the teaching process. The existence of an analysis method for mathematical reasoning will shed light on the stated complexity. In this way, studies can be done to improve students' current mathematical reasoning skills by determining them. Using certain teaching methods, the effects of these methods on students' mathematical reasoning skills can be examined.

**Etik Kurul Belgesi:** Bu araştırma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediği için etik kurul onayı alınmasını gerektirmemektedir.



KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ  
Kazım Karabekir Faculty of Education

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ / ATATÜRK UNIVERSITY

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ  
JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR EDUCATION FACULTY

## Derleme

Doi: 10.33418/ataunikkefd.867430

# ÇOCUKLUKTA POLİTİK TOPLUMSALLAŞMA ve POLİTİK İŞLEVLERİN GELİŞİMİ: SOSYAL BİLGİLER DERSİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

## POLITICAL SOCIALIZATION AND DEVELOPMENT OF POLITICAL FUNCTIONS IN CHILDHOOD: AN EVALUATION IN TERMS OF SOCIAL STUDIES LESSON

**Burcu SEL**

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye

e-posta:burcusel3@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7663-0434

Başvuru Tarihi: 24.01.2021 Yayına Kabul Tarihi: 08.11.2021 Yayınlanma Tarihi: 30.12.2021

**Atıf/Citation:** Sel, B. (2021). Çocuklukta politik toplumsallaşma ve politik işlevlerin gelişimi: Sosyal bilgiler dersi açısından bir değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,43, 576-599. Doi: 10.33418/ataunikkefd.867430

## Öz

Bu çalışma politik işlevlerin gelişiminde önemli rol oynayan ve politik toplumsallaşmanın temelini atıldığı çocukluk dönemi esas alınarak gerçekleştirilen araştırmalara bütüncül ve sistematik bir bakış açısıyla yaklaşmanın, en nihayetinde sosyal bilgiler dersi üzerinden genel bir değerlendirme yapmanın amaçlandığı derleme çalışmasıdır. Öncelikli olarak çocukluk ve politik toplumsallaşma süreçleri farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, aile, sosyoekonomik faktörler) göz önünde bulundurularak incelenmiş, ardından çocuklukta politik gelişim süreçleri değerlendirilmiş ve son olarak sosyal bilgiler öğretimi açısından politik toplumsallaşma süreçlerine yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin çocukların politik toplumsallaşma süreçlerini etkileme durumunun ve kapasitesinin incelenmesi bu yönüyle nitelikli bir yurttaşlık ve politik açıdan geleceğin inşa edilmesi için önem taşımaktadır. Son dönemde sosyal bilgiler dersi kapsamında her ne kadar alanyazında çocuklara ilişkin politik toplumsallaşma süreçlerine ilgi artsa da özellikle bu alanda yapılan araştırmaların genç yetişkinlere, öğretmen/öğretmen adaylarına ya da ders kitaplarına odaklandığı görülmüş; çocukları temele alan ampirik araştırmaların ise azlığı dikkat çekmiştir. Çocukların politik toplumsallaşma süreçleri ile elde ettikleri kazanımların onların ilerideki eylemlerini ve tutumlarını şekillendirebileceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda; çocukları politik toplumsallaşma sürecinde altı çizilen bir “özne” ve çocukluğu da “kritik bir dönem” olarak ele almak daha da önemli hale gelmektedir. Ayrıca politik eğitim kapsamında yaş, aile, cinsiyet, medya,

Sel, B. Çocuklukta politik toplumsallaşma ve politik işlevlerin gelişimi: Sosyal bilgiler dersi açısından bir değerlendirme.

sosyoekonomik ve kültürel koşullar göz önünde bulundurularak öğretim programları, ders kitapları gibi eğitsel süreçlerin düzenlenmesi ya da çeşitlenmesi de önemli bir unsurdur.

**Anahtar Kelimeler:** Çocukluk, Politik Toplumsallaşma, Sosyal Bilgiler

## Abstract

In this review article, it is aimed to approach the studies conducted on the basis of childhood, which plays an important role in the development of political functions and the foundation of political socialization, with a holistic and systematic perspective and to make an evaluation within the scope of the social studies lesson. First of all, childhood and political socialization processes were examined by considering different variables (age, gender, family, socioeconomic factors), then political development processes in childhood were evaluated, and finally, political socialization processes in terms of social studies teaching were included. Examining the situation and capacity of the social studies lesson to affect the political socialization processes of children is important for a qualified citizenship and political future building. Although there has been an increased interest in the political socialization processes of children in the literature within the scope of social studies course recently, it has been observed that researches in this field especially focus on young adults, teacher / preservice teachers, or textbooks; on the other hand, the scarcity of empirical studies based on children has drawn attention. Considering the fact that the achievements of children through political socialization processes may shape their future actions and attitudes; It becomes more important to consider children as an underlined "subject" in the political socialization process and childhood as a "critical period". In addition, the regulation or diversification of educational processes such as education programs and textbooks in consideration of such variables as age, family, gender, media, socioeconomic and cultural conditions within the scope of political education is also an important element.

**Keywords:** Childhood, Political Socialization, Social Studies

## GİRİŞ

Platon, iki bin yıldan daha uzun bir süre önce, iyi bir toplumun mu iyi vatandaşlar ürettiği yoksa iyi bir vatandaşın mı iyi bir toplum ürettiği sorunuyla boğuşarak, iyi toplumun doğasını incelemek için harekete geçmiş, incelemesinin sonuçları hâlâ siyaset eğitiminin klasik metni olarak ifade edilen "Devlet" adlı eserinde ortaya konulmuş ve söz konusu eser Batı geleneğinde siyaset eğitimi teorisinin ilk sistematik çalışması olarak tanımlanmıştır (Rennick, 1993). Bugün bilimsel olarak "politik toplumsallaşma" denilen kavramın sistematik olarak incelenmesi Platon ile başlamış ve ayrıca Platon M.Ö. dördüncü yüzyılda yazdığı "Devlet" adlı kitabında, erken çocukluktan itibaren Atina şehir devletinin koruyucularını yetiştirmek için eğitim ve öğretimi savunmuştur (German, 2014). Bununla birlikte Aristo insanı akıllı ve aynı zamanda toplumsal-politik (zoon politikon) bir hayvan olarak tanımlamıştır (Sönmez, 2005). Yılmaz (2010) tarafından gerçekleştirilen ve Aristoteles'e göre eğitim kavramının politik işlevinin değerlendirildiği araştırmada insanın kendi doğasını ya da potansiyelini gerçekleştirmesini mümkün kılacak olan kurumun yasa koyucu, devlet ya da politika kurumu olduğu ifade edilmektedir.

Eğitim ve yönetim kavramları birbiriyle ilişkili ve iç içe geçmiş hatta örneğin Platon ve John Locke'un politik teorisinde neredeyse eşanlamli hale gelmiştir (Frazer, 1999). Platon'dan beri informal ve formal resmi vatandaşlık eğitimi, karakter eğitimi ve farklı kişilik tiplerinin gelişmesine yol açan süreçler dâhil olmak üzere; gençlere yönelik toplum eğitimi teorisyenler tarafından yetişkin politik davranışının önemli bir belirleyicisi olarak görülmüştür (Greenstein, 1960).

Genel olarak politika, yönetim sanatı olarak ele alınabilir. Bir toplumun devlet yapısı ve dayandığı felsefe, anayasası, yasama, yürütme ve yargı ile ilgili kurum ve kuruluşları, bunların işleyişi; politik sistemi oluşturur. Her devlet; doğal olarak kendi politik anlayışını, yeni yetişen kuşaklara aktarmak ve benimsetmek ister. Bunu genellikle okullar ve

yetişekler yoluyla yapar. Bu açıdan eğitim, resmi ideolojinin genç kuşaklara aktarılma süreci olarak tanımlanır (Sönmez, 2005, s.57).

Yüzyıllar öncesine dayanan politika ve eğitim ilişkisi, süreç içerisinde farklı değişkenlerle ele alınmaya başlanmış ancak; çocukluğun politikadan uzak tutulması ve politikadan “arınık” bir dönem olması gerektiği görüşü uzunca bir süre egemen kılınmıştır. Çoğu kişi için, çocukluğun esaslı en azından modern Batı kavramları aracılığıyla siyasal katılımı yasaklamakla birlikte “siyasi çocuk” genel bakış açısına aykırı olarak karşı-klişe bir çocuk imgesi olan 'çocuksuz (unchild)' olarak görülmektedir (StaintonRogers & Stainton-Rogers, 1992).

1950'lerde politik toplumsallaşma üzerine yapılan araştırmalar, siyasi tutumların erken öncüllerine odaklanmış ve çocukları bu süreçte oldukça pasif katılımcılar olarak görmüştür (Flanagan & Sherrod, 1998). Wyness vd., (2004) bu durumu iki temel varsayım ile açıklamıştır: Birincisi, çocuklar ve gençler normalde sivil veya politik alanlarda yaşamazlar. Bu nedenle bize politik dünya hakkında ilginç bir şey söyleyemezler. İkinci varsayım, nispeten yakın zamana kadar çocukların görüşlerinin dünyanın meşru bilgisi olarak sayılmadığı inancına dayanır. Bu durum zikredilen entelektüel ve ahlaki yetersizliklerinden dolayı kendilerinin sorumlu tutulmayacakları ve bu nedenle siyasi konularda hüküm veremeyecekleri anlamına gelmektedir. Oysaki çocukların politik bir sistemin olgunlaşan üyesi olarak “biçimlendirici” dönemleri, üç ile on üç yaşları arasındaki yıllar olarak görünmekte ve bu yıllar siyasi yönelimlerde hızlı büyüme ve gelişmenin gerçekleştiği dönemler olarak kabul görmektedir (Easton ve Hess, 1962). İlkokulda bile çocukların politik bilgiye sahip oldukları, politik durumlarla ilgili soruları cevaplayabildikleri, politik bilginin yaş ilerledikçe daha da kapsamlı bir hal aldığı, daha büyük öğrencilerin daha ayrıntılı kavramsal anlayışa sahip olduğu ve bunları uygulayabildiği ifade edilmektedir (Goetzman, 2017). Easton ve Hess (1962) söz konusu geçmiş dönemdeki literatürün beklentileriyle ve sonuçlarıyla çarpıcı bir şekilde farklılaşan çeşitli bulgulara ulaşmış; çocukların ilkokulu bitirdiğinde birçok temel politik tutum ve değeri sağlam bir şekilde inşa ettiğini, 14 yaşında liseye başladığında rejime ve topluma yönelik temel siyasi yönelimlerinin oldukça sağlam bir şekilde yerleşmiş olduğunu ortaya koymuştur.

1960'lardaki ikinci bir araştırma dalgası, gençliği sosyal değişim yaratan bir güç olarak değerlendirmiş, ergenlik ile yetişkinlik arasındaki geçişin siyasi konuları incelemeye uygun bir dönem olduğunu belirtmiştir (Flanagan & Sherrod, 1998). 1960'ların sonları ve 1970'lerin başlarında, eğitim unsurlarının demokratikleştirilmesiyle ilişkili bir dizi çalışma ve reform görülmeye başlanmıştır (Davies, 1999). Son yirmi yılda yapılan gelişim araştırmaları, yaşam boyu esnekliği ve çocukların içinde büyüdüğü sosyo-tarihsel bağlamların önemini vurgulamış, söz konusu bu değişiklik tüm toplumlardaki nüfusların daha çeşitli hale geldiği ve dünya çapında dramatik, ekonomik ve sosyo-politik ayaklanmaların olduğu bir zamanda meydana gelmiştir. Bu nedenle, gençlerin siyasi gelişimine ve bu konuyu giderek daha anlamlı şekillerde inceleme potansiyeli üzerine gerçekleştirilecek olan araştırmalar için yenilenmiş bir önem söz konusudur (Flanagan & Sherrod, 1998). 1970'lerde baskın yaklaşım olan 'siyasal okuryazarlık', 1980'lerde barıştan küresel eğitime, cinsiyetçilik karşıtlığından ırkçılık karşıtı eğitime kadar geniş bir dizi yeni eğitim anlayışına dönüşmüş, bunların yerini daha yakın zamanda ise “vatandaşlık eğitimi” almıştır (Davies, 1999).

1970'lerde siyasi eğitim politikalarının geliştirilmesinin nedenlerinden birincisi, 1970'te reşit olma yaşının 18'e düşürülmesidir. Bu dönemde ilk kez altıncı sınıflar ve tam zamanlı eğitim gören diğerlerinin oy kullanmasına izin verilecektir. İkincisi, genel olarak ya da özellikle çocuklara okul ders kitaplarının doğası ve bunların potansiyel etkisinin

incelenmesi yoluyla hangi fikirlerle başa çıkabileceklerine odaklanan politik sosyalleşmeyle ilgili çalışmaların önemli hale gelmesidir. Siyasetin; çocukların hakkında hiçbir şey bilmediği ve en iyi ihtimalle ailelerin özel dünyasında tartışılmaya bırakılması gereken bir şey olduğu fikri artık ortadan kaldırılabilir. Okul metinlerinde politik mesajlar yer almakta ve çocuklar politik kavramları anlayabilmektedir (Davies, 1999, s.127).

(Post) modern toplumlardaki çocukluk koşulları ise 1960'lardaki politik toplumsallaşma araştırmalarının en parlak döneminden bu yana akut değişikliklere uğramıştır (Van Deth vd., 2011). Çocuk, yetkin bir vatandaş, kendi yaşamında uzman, dinlemeye değer görüşlere ve toplu karar alma sürecine katılma hakkı ve yeterliliğine sahip bir birey olarak anlaşılmaktadır. Çocukların (ve yetişkinlerin) kendilerini ifade edecek yüzlerce dili olduğunu ve demokratik uygulamanın bu birçok dili "dinleyebilmek" anlamına geldiğini kabul etmek de önemlidir (Moss, 2007). Her ne kadar araştırmacılar tarafından yetişkin politik öğrenimine daha fazla önem verme durumunun değiştiği görülse ve araştırmaların odağı değişse de çocuklukta politik toplumsallaşmaya yapılan önceki vurgunun altında yatan sonuçlar ve varsayımlar, geniş çapta kabul görmeye devam ediyor gibi görünmektedir (Peterson ve Somit, 1982). Ayrıca çocukluğu siyasetle ilişkilendirmeye verilen düşük öncelik göz önüne alındığında, bu alanda sınırlı miktarda araştırmanın mevcut olduğu görülmektedir (Wyness, vd., 2004). Batı ülkelerindeki okullarda politik eğitim üzerine yapılan mevcut araştırmalar, esas olarak müfredat çalışmalarına ve ders kitabı analizlerine dayanmaktadır (Børhaug, 2008, s.583). Türkiye'de son dönemde politik anlayışın incelendiği çalışmalar artış gösterse de söz konusu araştırmaların özellikle genç yetişkinlere, öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına (Akhan, 2011; Baloğlu Uğurlu, 2015; Çakmak, 2011; Doğanay vd., 2007; Doğanay, 2009; Faiz, 2016; Kuş, 2013; Kuş ve Tarhan, 2016; Tarhan, 2015), ders kitapları ve öğretim programlarına (Baltacı ve Uysal, 2012; Gürses ve Pazarcı, 2010; Sel ve Sözer, 2018), kuramsal bakış açısına (Bumin, 1998; Dağ, vd., 2015; Gümüş, 2006; İnan, 2016, Öztan, 2009), politik okuryazarlığa (Dağ ve Koçer, 2019; Faiz, 2016; Faiz ve Dönmez, 2019; Görmez, 2018; Kara ve Tangülü, 2017, Tarhan, 2020) odaklandığı görülmektedir. Özellikle "çocukluk" dönemini ele alan güncel, kuramsal ve ampirik anlayışın hâkim olduğu araştırmaların eksikliği dikkat çekicidir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde dikkat çeken bir diğer önemli unsur ise gerek odaklandığı konular ve yaş aralığı, gerek üstlendiği ideolojik roller, gerekse ilişki içerisinde olduğu politik bağlam göz önünde bulundurulduğunda politik gelişim ve politik toplumsallaşma açısından kritik öneme sahip olan sosyal bilgiler dersidir. Özellikle okulların politik toplumsallaşma sürecinde önemli bir resmi unsur olduğu, erken yaşta politik işlevlerin gelişiminin ve politik toplumsallaşma sürecinin yetişkinlik tutum ve davranışlarında belirleyici faktörler olduğu varsayımına dayanarak sosyal bilgiler dersinin bu bağlam üzerinden değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Ulusal alanyazında sosyal bilgiler dersi bağlamında "çocukların" politik toplumsallaşmasının ve politik gelişim süreçlerinin incelendiği araştırmalardan ziyade daha çok ders kitaplarına (Baltacı ve Uysal, 2012; Sel ve Sözer, 2018), sosyal bilgiler öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının siyaset/politik okuryazarlık düzeylerine, politik okuryazarlığa ilişkin görüşlerine, politikaya yönelik eğilimlerine, politik ilgi ve katılımlarına, politik becerilerine ve siyaset kavramına ilişkin algılarına (Akhan, 2011; Akhan, 2013; Bektaş ve Zabun, 2019; Demir, 2019; Faiz, 2016, Kaya, 2013; Koçoğlu, 2018; Kuş, 2014; Tarhan, 2015; Yıldırım vd., 2018), sosyal bilgiler öğretim programları açısından politik okuryazarlık becerisine (Görmez, 2018) ve politik bir metin olarak sosyal bilgiler öğretim programına (Korkmaz, 2016) yer verildiği görülmektedir. Bu

derleme çalışmasında politik işlevlerin gelişiminde önemli rol oynayan ve politik toplumsallaşmanın tohumlarının atıldığı çocukluk dönemi temele alınarak gerçekleştirilen araştırmalara bütüncül ve sistematik bir bakış açısıyla yaklaşmak, söz konusu araştırmaların nasıl bir eğilim içerisinde olduğunu ortaya koymak ve en nihayetinde sosyal bilgiler dersi üzerinden bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Öncelikli olarak çocukluk ve politik toplumsallaşma süreçleri farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, aile, sosyo-ekonomik faktörler) göz önünde bulundurularak incelenmiş, ardından çocuklukta politik gelişim süreçleri değerlendirilmiş ve son olarak sosyal bilgiler öğretimi açısından politik toplumsallaşma süreçlerine (politik toplumsallaşma açısından vatandaşlık eğitimi/politik toplumsallaşma açısından sosyal bilgiler öğretim programları ve ders kitapları) yer verilmiştir.

### **Çocukluk Dönemi Kapsamında Politik Toplumsallaşma**

Politik toplumsallaşma, bir bireyin politik bir ortama adaptasyon süreci olarak yorumlanabilir: Çocukluk döneminde, politik dünya hakkında düşünmenin ve ona tepki vermenin yolları ortaya çıkar ve bu dünyanın kendisiyle, kurumlarla deneyimler (örneğin okuldaki yurttaşlık dersleri) ve diğer kişisel deneyimler (örneğin evdeki, okuldaki veya televizyondaki modelleri gözlemleme) aracılığıyla giderek genişler ve karmaşıklaşır (Allen, 1989). Çocukluk kapsamında politik toplumsallaşmaya dair ilk çalışmalar Amerika Birleşik Devletleri'nde Connell (1971), Hess ve Torney (1967) ve Greenstein (1969) tarafından yapılmıştır. Brophy ve Alleman (2002)'ın belirttiği üzere bu araştırmalarda, küçük çocukların siyasi otoriteleri idealleştirdiği, onları iyiliksever olarak gördükleri ve başlıca siyasi otorite olarak kabul ettikleri Başkan'la derin duygusal bağlar geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca bu bağlamda polis memurlarının, çocukların yakın çevresinde belediye başkanından veya diğer yerel siyasi liderlerden daha önemli olduğu; küçük çocuklarda polise karşı olumlu tutumların mevcut olduğu ve onları zor zamanlarda kişisel olarak merhametli yardımcıları olarak gördükleri ifade edilmiştir. Öte yandan ayırım gözetmeksizin bu olumlu ve yardımsever görüşlerin, çocukluktan ergenliğe geçtikçe azaldığı; hükümet, başkan ve diğer siyasi kavramların ve rollerin başlangıçta kişisel terimlerle anlaşıldığı ancak geç çocuklukta bunların yerini daha soyut kavramların aldığı belirtilmiştir.

Erken yaşlarda başlayan politik toplumsallaşma çocukların içinde yaşadığı bağlamdan etkilenen bir politik öğrenme sürecidir (Dawson vd., 1977; Greenberg, 2009). Özellikle politik bilgi edinme sürecinde yaş, cinsiyet, göçmenlik, ırk gibi değişkenlerin etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar (Patterson vd., 2013; Simon, 2017; Torney-Purta vd., 2007; Van Deth vd., 2011) söz konusudur. Çocuklara dair politik toplumsallaşma araştırmaları incelendiğinde; yaş (Berti, 2005; Brophy ve Alleman, 2002; Easton ve Hess, 1962; Greenstein, 1960; Patterson vd., 2013); medya (Buckingham, 1999; Sugarman, 2007); cinsiyet (Hess ve Torney, 1967; Simon, 2017), sosyokültürel ve sosyo ekonomik farklılıklar (Abendschön ve Tausendpfund, 2017; Hess ve Torney-Purta, 2005; Van Deth vd., 2011), aile (Andolina vd., 2003; McLntosh vd., 2007; Meadowcroft, 1986; Patterson, 2019; Roche, 1992) gibi önemli değişkenlerin olduğu görülebilir.

Politik toplumsallaşma araştırmacıları, çocukların politik tutum ve bilgiyi edinmeye başladıkları “yaş”ı analiz etmişler ve bugün hala birçok yetişkin tarafından kabul gören “politik şeylerin küçük çocukların anlayamayacağı kadar karmaşık olması, politik yönelimlerin ergenlik döneminde oldukça geç gelişebileceği” şeklinde erken bir varsayım ortaya koymuşlardır (Rennick, 1993). Gerçekleştirilen çok sayıda araştırma



çocukların erken dönemde politik bilinci, politik farkındalığı ya da yetkinliği kazandıklarını göstermektedir (Greenstein, 1960; Easton ve Hess, 1962; Patterson vd., 2013). Berti (2005)'ye göre politik tutum ve bilgide yaşa bağlı değişikliklere (sosyalleşme, öğrenme veya gelişim adı verilir) açık bir şekilde hitap eden araştırmalar, üç ayrı dalgada gerçekleşmiştir: İlk dalga, 1950'lerde ve 1960'larda "politik toplumsallaşma" adı altında yürütülen çocukların siyasal tutumlarına ilişkin ampirik incelemeleri içermiş, 1960'ların sonlarından 1980'lere kadar devam eden ikinci araştırma dalgası o yıllarda hem siyasi iklimde hem de psikoloji alanında önde gelen teorik çerçevelerde meydana gelen değişiklikleri yansıtmış, 1990'lardaki üçüncü araştırma dalgası da öncekiler gibi mevcut siyasi sorunların kalkınma çalışmalarına yönelik ana akım yaklaşımlarla iç içe geçmesinden etkilenmiştir.

Çocuklar ikinci sınıfa (7 yaş) ulaştıklarında çoğu siyasi topluluklara sıkı sıkıya bağlı hale gelmektedir (Easton ve Hess, 1962). Patterson, vd., (2013) tarafından yapılan araştırmada 2008 başkanlık seçiminden 3 hafta önce ve sonra 6 ila 11 yaşındaki çocuklarla (70 erkek, 60 kız; 29 Afrika Amerikalı, 58 Avrupalı Amerikalı, 43 Latin) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yaşça büyük olan çocukların küçük yaştakilere göre daha fazla politik bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Brophy ve Alleman (2002) tarafından yapılan araştırmada da üçüncü sınıf çocuklara, hükümetin ne olduğu, ABD hükümetini kimin yönettiği bu kişinin nasıl göreve başlayabileceği, başkanlar ile krallar-kraliçeler arasındaki farkların neler olduğu, kimlerin oy kullanmasına izin verildiği, neden kurallara ve yasalara ihtiyaç olduğu, vergilerin neler olduğu, okulun sahibine ve öğretmenlere kimin ödeme yaptığı, devlet okulları ile özel okullar arasındaki farkların neler olduğu gibi sorular sorulmuştur. Yanıtların kapsamının, başarı veya cinsiyetten çok yaşla (sınıf düzeyi) daha yakından ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yaş, karmaşık bir değişkendir ve birbiriyle bağlantılı süreçler ve sonuçlar şeklinde ayrıştırılabilir. Artan yaş, artan eğitim kazanımlarını, rol alma fırsatlarını, karar vermeyi, siyasi konulara maruz kalmayı ve çeşitli toplumsal kurumlara katılımı içerir; aynı zamanda siyasetten farklı olsa da, politik anlayış için gerekli kavramları ve yetenekleri içeren alanlarda bildirim dayalı ve prosedürel bilginin gelişimini kapsar (Berti, 2005). Bu nedenle eğitsel süreçlerde çocukların politik toplumsallaşmasında yaş ve yaşın ilişki içerisinde bulunduğu faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Siyaset bilimindeki en iyi bilinen ampirik bulgulardan biri, siyasi algıdaki "cinsiyet" farklılığıdır: kadınlar erkeklerden daha az siyasi bilgi birikimi gösterirler: Geleneksel araştırmalar, bu farkın esas olarak sosyalleşme, yapısal faktörler ve biyolojinin bir ürünü olduğunu savunmaktadır (Ihme ve Tausendpfund, 2018). Çocukların politik toplumsallaşması açısından yapılan erken dönem araştırmalardan biri olan ve Hess ve Torney (1967) tarafından yürütülen araştırmada erkeklerin, kızlardan daha hızlı politik tavırlar edinme ve politik meselelere daha fazla ilgi gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca kızların politik figürlere daha çok güven duyma ya da sistemin içsel iyiliğinden bahsetme eğiliminde oldukları, erkeklerin ise görevlere daha fazla odaklanma, çatışmada faydayı kabul etme ve görme istekliliği eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Simon (2017) tarafından ilkökulda Fransız çocuklarla yapılan bir ampirik çalışmanın sonuçları ışığında politik bilgi açısından cinsiyet farklılıklarına değinilmiştir. Yaşları ilerledikçe, kız ve erkek çocuklar cinsiyetlerine dayalı rollerine ilişkin olarak kademeli bir biçimde farklı algılar geliştirmişler ve bu durum da politik etkinliklerini giderek daha fazla etkilemiştir. Kızlar, yerel politika ve kadınlarla ilgili bazı sorularda erkekler kadar iyi puan almış,

ancak uluslararası siyaset veya erkek siyasetçilerle ilgili sorularda çok daha düşük puan elde etmişlerdir.

Politik bilgi ve konu farkındalığı sosyo-ekonomik ve sosyo-demografik faktörlerle de ilgili görünmektedir (Van Deth vd., 2011). Abendschön ve Tausendpfund (2017) tarafından gerçekleştirilen ve politik bilginin küçük çocuklar arasında nasıl ve neden değiştiğinin incelendiği araştırmada elde edilen ampirik sonuçlar, küçük çocuklar arasında siyasi bilginin eşit olarak dağılmadığını göstermektedir. Söz konusu araştırmada kızların, Türk ailelerden gelen ve / veya düşük sosyoekonomik statüye sahip bölgelerden gelenlerin erkek çocuklara, yerli Alman ailelerin çocuklarına ve / veya sosyoekonomik statüsü daha yüksek olan bölgelerden gelenlere göre politik olarak daha az bilgili olma eğilimi gösterdiği görülmüştür. Etnik azınlıklardan ve daha düşük sosyoekonomik ikamet alanlarından gelen çocukların nispeten daha az gelişmiş siyasi yönelimler gösterdikleri ve okul yılı boyunca diğer çocuklar kadar gelişme göstermedikleri (Van Deth vd., 2011); farklı sosyal sınıflardan gelen çocukların farklı politik tutumlara sahip oldukları (Hess & Torney-Purta, 2005) görülmüştür.

Çocuklar açısından politik toplumsallaşma sürecinde önemli faktörlerden birinin de “aile” olduğu bilinmektedir. Çocuklara ilişkin politik toplumsallaşma ve katılım sürecinde ailelerin ve çeşitli kuruluşların dikkat çektiği görülmektedir (Andolina vd., 2003). Toplumsallaşan politik içerik, bağımlı olan çocuğun dini, ailesi ve içsel ihtiyaçları ile bağlantılı güçlü duygular tarafından desteklendiğinin işaretlerini gösterir (Easton ve Hess, 1962). Aile; fiziksel, duygusal ve ahlaki destek için ebeveynlerine bağımlı olan çocuklar ile politik dünya için bir 'kuluçka makinesi' görevi görmektedir (Roche, 1992). Ailedeki politik tartışmaların olumlu etkileri, gençliğin kendi politik anlamını inşa ettiği fikrini desteklemekle birlikte; ebeveyn politik bilgisi ve genç ebeveyn politik tartışması, gençlik dönemi politik bilgi düzeyini tahmin etmede etkileşim halindedir (McIntosh vd., 2007). Yetişkinler, çocuklara doğrudan veya dolaylı olarak (örneğin, ahlaki değerlerle ilgili mesajlar yoluyla) siyasi mesajlar iletebilmektedir (Patterson, 2019). Kamusal meseleler hakkında tartışmaların sık olduğu, okuma ve kitle iletişim araçlarının yaygın olduğu ailelerden gelen çocuklar, diğer ailelerin çocuklarına göre siyaset hakkında daha fazla bilgi sahibi olma eğilimindedir (Van Deth vd., 2011). Bununla birlikte Meadowcroft, (1986) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile iletişim örüntülerinin dördüncü ve beşinci sınıftaki çocuklar ile on birinci ve on ikinci sınıftaki ergenler arasındaki siyasi gelişim göstergeleri ile olan ilişkisi karşılaştırılmıştır. Ebeveynlerin ve çocukların siyasi bilgi düzeyleri, siyasi ilgileri, siyasi tartışma sıklığı ve kitle iletişim araçlarında siyasi bilgilere maruz kalma seviyeleri ölçülmüştür. Sonuçlar, ebeveyn-çocuk iletişiminin doğasının ve bu etkileşimin etkilerinin yalnızca ebeveynin vurguladığı mesajlara değil, aynı zamanda çocuğun kendi bilişsel yeteneklerine ve hedeflerine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Aile ve eğitim kurumlarını bir siyasi sistemin değerlerinin içselleştirilmesinde yegâne kurum olarak görmek yeterli değildir. Siyasi partiler, kitle iletişim araçları, akran grupları, istihdam deneyimleri ve hayatın sonraki aşamalarında siyasi sistemle doğrudan temaslar sırasında kazanılan deneyimler gibi, bireyin yönelimlerini şekillendirmede çok daha uzun bir yol kat eden birçok başka sosyalleşme ajanı vardır (Pandey & Kumar, 1977). Dolayısıyla politik toplumsallaşma sürecine etki eden faktörler bütüncül, ilişkisel ve çok yönlü değerlendirilmek durumundadır. Çocukları demokratik ve aktif yurttaşlar olarak geleceğe hazırlayabilmek için çocuklukta politik işlevlerin gelişiminin ve gelişime etki eden faktörlerin ilişkisel boyutlarının irdelenmesi

Sel, B. Çocuklukta politik toplumsallaşma ve politik işlevlerin gelişimi: Sosyal bilgiler dersi açısından bir değerlendirme.

önem taşımaktadır. Politik eğitim kapsamında sözü edilen yaş, aile, cinsiyet, sosyoekonomik ve kültürel koşullar göz önünde bulundurularak öğretim programları, ders kitapları gibi eğitsel süreçlerin düzenlenmesi ya da çeşitlenmesi ve politikalar üretilmesi önemli hale gelmektedir.

### **Çocuklukta Politik Gelişim Süreçleri ve Okul**

Çocukların dünyevi siyaseti, akademik çevrelerde kesinlikle çok fazla ilgi görmemiş ve bu, çocuk politikası bağlamlarında yaygın olarak tartışılan bir konu olmamıştır (Kallio & Häkli, 2011). Uzun zaman çocukluk yıllarının apolitik bir yaşam dönemi olduğu varsayılmıştır (Haller & Thorson, 1970). Son on yıllardaki sosyal değişimlere, çocukların politikaya ve topluma daha güçlü katılımı için artan talepler eşlik etmekte ve günümüzde çocuklar 1960'lardaki politik toplumsallaşma çalışmalarının en parlak dönemlerinde geçerli olanlardan farklı sosyal koşullar altında büyümektedirler; bunun sonucu olarak, erken çocukluk toplumsallaşmasına yeni bir bakış gereklidir (Van Deth vd., 2011). Bununla birlikte, toplumsallaşma çalışmaları, çocuklukta siyasi girdileri ölçmek, yetişkin davranışlarını tutarlı bir şekilde tahmin eden çocukluk özelliklerini bulmak ve nedensellik kurmak için mücadele etmiştir (Holbein, 2017). Küçük çocuklar kavramsal bir siyasi alandan yoksun görünselerde çok ilkel bir biçimde bile aile, anaokulu ve akran grupları içindeki kişisel ilişkiler bağlamında birbiriyle bağlantılı bir dizi kavram oluştururlar ve bunlar gerçek politik kavramları adeta dokumak için gerekli bağlantıları sağlarlar (Berti, 2005). Politik işlevlerin edinilme süreci; sözü edilen okul, aile ve akran grubu gibi pek çok faktörden etkilenen dinamik ve bütüncül bir süreç olduğu düşünüldüğünde erken çocukluk kapsamında politik toplumsallaşma açısından bu unsurların göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır.

Yetişkinlerin siyasi davranışları, daha geniş kapsamda olan ve genellikle yetişkinlerin siyasi katılım çalışmalarına dâhil edilen belirli eylemlerin ötesine uzanan tutum, değer ve temel yöneliminde çocukluk kökenine sahiptir (Hess & Torney-Purta, 2005). Çocuklukta politik işlevlerin sorgulanması ve değerlendirilmesi ileriki yetişkinlik dönemlerine bir projeksiyon sağlayacağı ve bir zemin oluşturacağı için önem teşkil etmektedir. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken hususlardan biri gelenekçi bakış açısına dayalı olarak söz konusu erken çocukluk döneminde politik işlevlerin sorgulanmasının onları ideolojik yönlendirmelere, tutuculuğa sürükleyebileceği endişeleridir. Oysaki politik açıdan ilk ve anlamlı deneyimlerin yaşandığı çocukluk döneminin nitelikli bir biçimde inşa edilmesi söz konusu endişeler bir yana yetişkinlikte nitelikli bir demokrasi ve yurttaşlık kültürünün gelişimine sağlam bir zemin ve ivme kazandırması olasıdır. Öte yandan Van Deth vd., (2011)'in ifade ettiği üzere “küçük çocukların siyasi yönelimlerine ilişkin ampirik araştırmalar azdır ve küçük çocuklar değil ergenler sosyalleşme araştırmacılarının ana ilgisini çekmektedir”.

Küçük çocukların siyasi yönelimlerine ilişkin araştırma eksikliği, çoğunlukla siyaset gibi soyut ve karmaşık konularla başa çıkmak için temel yeterliliklere sahip olmadıkları varsayımına dayanmaktadır (Van Deth vd., 2011). Oysaki özellikle küçük yaşlardaki çocukların politik unsurlara ilişkin algıları, bilinçleri, değerleri, sahip oldukları bilgi ve tutumlarla ilgili (Connell ve Parker, 1971; Easton ve Hess, 1962; Easton ve Dennis, 1969; Greenstein 1960; Greenstein, 1969, Patterson vd., 2013) çeşitli araştırmalar dikkat çekmektedir. Çocukların politik toplumsallaşmasına ilişkin ilk çalışmalar (Stacey 1978 tarafından incelenen), okulöncesi çocukların “polis” aracılığıyla siyasi sisteme doğrudan dâhil olabileceğini, aile dışındaki kuralları ve

kararları kavrayabildiklerini bunun yaşamın politik alanı hakkında bir farkındalık zemini hazırladığını ileri sürmüştür; ancak, çocukların “polis”i siyasi sistemin bir parçası, yani hükümet için çalışan bireyler olarak görecekları varsayılmamaktadır (Berti, 2005). Connell ve Parker (1971) Avustralya'nın Sidney kentinde, 5-16 yaşları arasındaki 119 çocukla yapılan görüşmeler yoluyla, çocukların siyasal dünyanın yorumlarını nasıl inşa ettiklerini ve ona karşı nasıl bir duruş benimsediklerini araştırmıştır. Beş ila on altı yaş arasındaki çocukların tutumlarında niteliksel bir değişim keşfetmiştir. "Sezgisel düşünme" aşaması olan 5-7 yaş aralığında, politik ve politik olmayan fenomenlerde bir karışıklık vardır ve politik olanın analizleri çok fazla imgelem içerir. 7 ile 9 yaş arası, hayal gücünün ortadan kalktığı ve bireyden ayrı bir politik dünyanın özdeşleşmesinin ortaya çıktığı "ilkel gerçekçilik" aşamasıdır. Siyasi kavramlar dört ila sekiz yaşları arasında, daha da erken gelişebilir. (Jackson, 1971). Easton ve Hess (1962) çocukların ilkokulu bitirdiğinde birçok temel politik tutum ve değeri sağlam bir şekilde inşa ettiğini, ikinci sınıfa (7 yaş) ulaştıklarında çoğu siyasi topluluklara sıkı sıkıya bağlı hale geldiklerini ifade etmektedir. Araştırmalar, çocukların erken yaşta belirli politik eğilimleri kazanmaya (Greenstein, 1965; Hess ve Torney, 1967), hükümet yetkilileri hakkında kesin ve olumlu izlenimler/duygular edinmeye (Greenstein, 1960, 1965; Hess ve Torney, 1967), belirli politik unsurları anlamlandırmaya (Easton ve Hess, 1962) başladıklarını göstermektedir. Dolayısıyla politik toplumsallaşmanın kökleri neredeyse erken çocukluk dönemine kadar yayılmakta ve çocukluğun politik inşa süreci ivme kazanmaktadır.

Etik ile birlikte demokratik siyasetin de ilk kez uygulandığı erken çocukluk kurumu, demokrasinin yenilenmesi için ihtiyaç duyulan yeni alanlardan birini yaratır (Moss, 2007). Erken çocukluk hükümleri, kamusal ve özel alanlar arasındaki sınırları bulanıklaştıran "sosyal" arenanın inşasının olağanüstü örnekleridir (Vandenbroeck vd., 2010). Bir demokratik uygulama alanı olarak erken çocukluk kurumunun tesadüfen oluşması olası değildir. Hedefe ve destekleyici koşullara ihtiyaç vardır, bir seçim yapılmalıdır; ancak politikayı kreşe getirmek için başka imgeler veya anlayışlar (örneğin, çocuğun, ebeveynlerin ve çalışanların imajı) da önemlidir (Moss, 2007). Bu bağlamda erken çocukluk açısından politik toplumsallaşma sürecinde dikkate alınması gereken diğer bir unsur da “aile” olarak görülebilir. Daha sonraki siyasi sosyalleşme deneyimlerinin kalitesi, büyük ölçüde ailede başlatılanlara bağlıdır (Phillips, 1969). Özellikle aile içi anlaşmazlıkların/çatışmaların çözümünde izlenen yol, evdeki yönetsel otoriteye ilişkin oluşturulan farkındalık, ailedeki görev ve sorumlulukların paylaşımı, söz hakkına sahip olma, aile büyüklüklerinin benimsediği politik anlayış, sıradan günlük politik sohbetler, aile tarafından liderlere yüklenen anlamlar gibi pek çok unsur bu süreçte bir etken olarak görülebilir. Ayrıca erken çocukluk kapsamında aile ile birlikte okuldaki pek çok unsurun politik ve demokratik düzenin doğasına ilişkin ipuçları barındırdığı da unutulmamalıdır. Örneğin çocuklar için “okul müdürü” nün yönetsel süreçteki imajı “politik bir figür” oluşturmasına temel teşkil edebilir.

### **Politik Gelişim ve Toplumsallaşma Açısından Sosyal Bilgiler**

Politik toplumsallaşma bir süreç olduğu için sadece “yetişkinlik” ya da “okul çağı” gibi bir dönem ile sınırlandırılmaz. Ancak bu süreçte erken dönem politik öğrenmenin belirleyici bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Çocuklukta politik eğitim pek çok yönden tartışmalı ve birtakım belirsizlikler barındırır da özellikle ilkokul dönemi politik gelişim süreçleri açısından önem taşımaktadır. Okullar, siyasi gerçeklik kavramlarını iletme için tek ve hatta birincil kurum olmasalar da, çocukların

vatandaşlık becerilerini uygulayabilecekleri ve siyasi bilgilerini geliştirebilecekleri devlet kontrolündeki tek alanı sağlarlar (Palonsky, 1987). Bununla birlikte, çoğu insan için, siyasi eğitim süreci gayri resmidir: politik bilgi, görüş ve tutumlar kadar aileden, arkadaşlardan ve medyadan da alınır. Okullarda gayri resmi politik eğitim de verilmektedir. İlkokullarda çocuklar siyasal sistem hakkında temel bilgiler edinirler (Denver & Hands, 1990). Özellikle belirli dersler çocukların politik gelişimlerini ve politik toplumsallaşma süreçlerini diğer pek çok değişkenle birlikte devlet eliyle ya da kişisel deneyimlerle doğrudan ya da dolaylı olarak inşa edebilir.

Politik eğitim, ilkökul müfredatının temel bir konusudur. Resimli kitaplar politik mesajlar iletir, öğretmenler politik davranışları örnek alır, okul disiplini ve organizasyonu, düzen ve otoriteye yönelik normatif yetişkin yönelimlerinin habercisidir; okulun veya müfredatın herhangi bir bölümünü politik öğrenme sürecinden ayırmak zordur, ancak bu süreçte sosyal bilgiler öğretimine ayrılan süre özel bir odak haline gelir (Palonsky, 1987). Harwood (1990) ailenin, akran gruplarının, ders dışı faaliyetlerin yanı sıra sosyal bilgiler öğretim programının da politik yönelimlerin oluşumunu tespit etme çabalarında incelenen toplumsallaşma ajanlarından biri olduğunu ifade etmektedir. Diğer derslerle nazaran sosyal bilgiler dersi yoğun bir biçimde politik konu ve kavramları içermektedir ve genellikle çocuklar söz konusu kavramların hangi anlamlar taşıdığını bu ders kapsamında öğrenmektedirler (Baltacı & Uysal, 2012). Sosyal bilgiler dersi öğrencilerin bir yandan politik sisteme ilişkin olumlu yönde görüşler geliştirdikleri bir yandan da etkin vatandaşlık kapsamında önemli rol oynayan katılım becerilerini sağladıkları bir alan olarak değerlendirilmektedir (Akhan, 2013).

Sosyal bilgiler dersi ekonomi, kültür, coğrafya, medya, sanat, vb. çok sayıda disiplini içeren kapsamlı içeriği gereği politik toplumsallaşma sürecinde rol oynayan ve çocuklar için kritik bağlamlar sunan önemli bir derstir. Özellikle sosyal bilgiler dersinin odak noktalarından olan etkin katılım, sosyal adalet, insan hakları, vatandaşlık ve karakter eğitimi, demokrasi, vb. politika ile doğrudan ilişkili kavramların öğrenilme süreci; politik toplumsallaşma sürecinde politik bilgi-politik beceri ve politik tutum açısından önemli birer bileşen olarak değerlendirilebilir. Siyaset bilimine önemli ölçüde gereksinim duyan sosyal bilgiler dersi, öğrencinin hayat boyu işe koşacağı temel düzeydeki kavram ve bilgileri kapsamaktadır (Tarhan, 2015). Çalışmanın bu bölümünde sosyal bilgiler eğitimi temele alınarak politik toplumsallaşma süreçleri açısından vatandaşlık eğitimine, sosyal bilgiler ders kitaplarına ve öğretim programlarına, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının rolüne yer verilmiştir.

### **Politik Toplumsallaşma Açısından Vatandaşlık Eğitimi**

Sosyal Bilgiler dersi diğer derslere nazaran daha sıklıkla politik konu ve temaların yer aldığı bir derstir, çocuklar bu kavramlara ilişkin ilk anlayışlarını bu ders kapsamında oluştururlar (Baltacı & Uysal, 2012). Sosyal bilgiler eğitiminin tüm yönleri- bilgi, değerler, beceriler ve sosyal katılım- çocuk için politik toplumsallaşma gündeminin bir parçası olarak kabul edilir (Palonsky, 1987). Okuldaki sosyal bilgilere ilişkin kursların kapsamı, öğrencilerin kaydolma sıklığı ve bu kurslardaki öğrenci performansı, öğrencilerin gelecekteki seçimlere katılımını şekillendirebilir (Callahan vd., 2010). Birçok uygulayıcı, sosyal bilgilerle ilgili karmaşık gerçekleri ve teorileri öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek için politik eğitimde aktif katılımın kullanılması gerektiğini kabul etmektedir (Harwood, 1990). Okulun sosyal bilgiler bağlamı, genç yetişkinlikte politik davranışların gelişimi için anahtar olabilir (Callahan vd., 2010), bireylerin sosyal bilgiler başarısı ve ders çalışması, ergenlerin politik

bilgisine katkıda bulunur ve bu da genç yetişkinlik döneminde oy verme ve diğer politik davranışları öngörür (Sherrod, 2003). Sosyal bilgiler dersi politik tutum, davranış ve bilgi kazanım süreciyle birlikte genç yetişkinliğe ilişkin de bir izdüşüm olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamında elde edilen politik kazanımlar çocukların gelecekte oluşturacakları politik tutum, demokratik süreçlere katılım, politik karar verme süreçleri açısından önemli hale gelebilir.

Özellikle nitelikli bir vatandaşlık eğitimi için politik toplumsallaşma süreçleri önem taşımaktadır. Politik eğitimin temel amacı ile sosyal bilgiler dersinden beklentiler birbiriyle bağdaşmakta ve genel anlamda bu amaç “iyi ve etkin” vatandaşlık üzerinden ifade edilmektedir (İnan, 2016). Kuş (2013)’in belirttiği üzere “aktif vatandaş, içinde yaşadığı toplumun sorunlarının farkında olan, bu sorunlar ile mücadele edebilen ve yaşadığı topluma politik ve ortak süreçlere katılarak katkı sağlayan vatandaşdır”. Dolayısıyla Sosyal bilgiler dersi aracılığıyla oluşturulacak olan nitelikli politik katılım ve ilgi de önemli hale gelmektedir. Kaldı ki politik katılım, vatandaşlığın “aktif” yönü olarak anlam taşımaktadır (Bauböck, 2006). Politik açıdan ilgili yurttaşların nitelikli bir şekilde işlevselliğini sürdüren demokrasinin önemli bir bileşeni olduğu belirtilmektedir (Lupia & Philpot, 2005). Politik açıdan ilgili vatandaş en azından kamusal yaşamla ilişkili kimi konuları dikkate alan kişidir (Dostie-Goulet, 2009). Öte yandan bir kimsenin politikaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmamasının ve bu durumda politik bilgi düzeyini düşürmesinin; kişinin katılım ihtimalini de olumsuz etkileyeceği ifade edilmektedir (Ondercin & Jones-White, 2011). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi açısından vatandaşlık eğitimi kapsamında erken yaşta oluşturulacak nitelikli politik tutumun, bireylerin politik bilgisi kadar politik katılımını da etkileyebilmesi olasıdır.

Politik bilgi ise özellikle söz konusu aktif katılım için önemli hâle gelmektedir. Politik bilgi sivil katılım için gerekli bir ön koşulsa, daha fazla ve daha iyi eğitimin çözüm olduğu sonucu ortaya çıkar (Dudley & Gitelson, 2002). Sosyal bilgiler dersinin en temel amaçlarından biri olan vatandaşlık eğitimi göz önünde bulundurulduğunda aktif katılım ve politik bilgi arasındaki söz konusu ilişkiye olan yoğun vurgu dikkat çekmektedir. Bireylerin vatandaşlığa dair mesuliyetlerini yerine getirirken sahip oldukları en değerli bilginin politik bilgi olduğu (Wolak & McDevitt, 2011), söz konusu bilginin vatandaşlık eğitiminin esas amaçlarından biri olduğu (Oesterreich, 2003) ve demokratik yaşamda herhangi bir yurttaşın sahip olabileceği en değerli kaynaklardan biri olduğu (Kleinberg & Lau, 2019) ifade edilmektedir. Son araştırmalar, politik bilgi düzeyinin demokratik ilkelerin kabulünü, belirli konulara yönelik tutumları ve siyasi katılımı etkilediğini göstermektedir (Galston, 2001). Ayrıca yurttaşların bilgiyi oluşturma ve içselleştirmedeki başarılarının politik katılım seviyelerini etkilediği belirtilmektedir (Bimber, 2001). Sosyal bilgiler dersinin siyaset bilimiyle oluşturduğu kapsamlı kavramsal ortak payda ve bilgi birikimi göz önünde bulundurulduğunda; sosyal bilgiler dersinin sunduğu politik bilginin niteliğinin artırılması vatandaşlık eğitimi kapsamında aktif katılımı ve tutumu güçlendirici bir unsur olarak değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla vatandaşlık eğitiminin politik tutum-bilgi-katılım süreçlerindeki itici gücü göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler eğitiminin doğrudan ya da dolaylı olarak politik toplumsallaşma süreçlerine sağlayabileceği katkı önemli hale gelmektedir.

## **Politik Toplumsallaşma Açısından Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Ders Kitapları**

Sonraki nesilleri uygun rollere ve ideolojik yönelimlere teşvik etmek ya da politik toplumsallaşma gibi politik eğitim ile ilgili kavramların ele alındığı planlanmış bir program olmadan hiçbir siyasi sistem ayakta kalamaz (Palonsky, 1987). Çocukların erken dönem politik toplumsallaşma sürecinde şekillendirici bir rol oynayan unsurlardan biri olduğu varsayımından hareketle sosyal bilgiler dersi özellikle küçük yaştaki çocuklar için öğretim programları aracılığıyla da nitelikli bir toplumsallaşma süreci oluşturabilir. İsmi siyaset olarak adlandırılmasa bile sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konuların siyaset (bilim) ile yapısal olarak bütünleştiği ifade edilmektedir (İnan, 2016). Ayrıca Türkiye’de uygulamada olan 2018 sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde de politik okuryazarlık becerisinin temel beceriler arasında yer aldığı ve özellikle “etkin vatandaşlık” öğrenme alanında vurgulandığı görülmektedir (MEB, 2018). Sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak değerlendirildiği (Korkmaz, 2016); politik okuryazarlık becerisi açısından incelendiği (Duman ve Tural, 2019; Görmez, 2018; Kara ve Tangülü, 2017) çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu bağlamda Görmez (2018) tarafından yürütülen ve 2017 yılında güncellenen sosyal bilgiler öğretim programının politik okuryazarlık kapsamında değerlendirildiği araştırmada söz konusu beceriye yeterli düzeyde yer verildiği; Duman ve Tural (2019) tarafından yürütülen araştırmada ise sosyal bilgiler dersi kapsamında en fazla ele alınan becerinin politik okuryazarlık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Kara ve Tangülü (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğrenme alanlarının büyük çoğunluğunun politik okuryazarlıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerek politik okuryazarlık becerisinin sosyal bilgiler öğretim programında müstakil bir beceri olarak yer alması, gerekse yeterli düzeyde öğrenme alanlarına yansımaları ise politik sosyalleşme süreçleri açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Öte yandan incelenen araştırmalar ışığında politik toplumsallaşma süreçleri kapsamında öğretim programı temelli araştırmalara ihtiyaç duyulduğu da görülmektedir.

Politik toplumsallaşma süreçleri açısından öğretim programları kadar dikkat çeken bir diğer husus ise ders kitaplarıdır. Baltacı ve Uysal (2012)’nin belirttiği üzere “çocuğun okuldaki siyasal sosyalleşme süreci üzerinde etkili olan en etkili faktörlerden biri ders materyalidir”. Politik sosyalleşme kapsamında ders kitaplarının ve dergilerin analiz edildiği, politik imgelerin ve politik değişikliklerin ders kitaplarına yansımalarının irdelendiği, ders kitaplarında çocukluğun politik inşasının ele alındığı çeşitli araştırmalar (Alaca, 2016; Baltacı ve Uysal, 2012; Haavelsrud, 1980; Harrington, 1980; Moughrabi, 2001; Özbey, 2014, Sel ve Sözer, 2018) söz konusudur. Politik sosyalleşme süreçleri açısından ders kitapları temele alındığında, özellikle yoğun ve hacimli bir biçimde politik kavramları içerisinde barındıran sosyal bilgiler ders kitapları göz önünde bulundurulması gereken önemli bir unsur haline gelmektedir. Bu doğrultuda Berber (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan (2018-2019) ve 5.6.7, sınıflarda okutulan sosyal bilgiler ders kitaplarındaki içeriğin en fazla politik okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Baltacı ve Uysal (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise yeni öğretim programına uygun bir biçimde tasarlanmış sosyal bilgiler ders kitaplarının eski ders kitapları ile karşılaştırıldığında daha fazla demokratik kavramlar barındırdığı ve daha katılımcı vatandaşlar yetiştirme iddiasında olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde öğretim programlarına benzer bir biçimde her ne kadar ders kitaplarında politik

toplumsallaşma açısından olumlu bulgulara ulaşılsa da sosyal bilgiler ders kitaplarının temele alındığı daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında ders kitapları ve öğretim programları kadar kritik role sahip sosyal bilgiler öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının politik sosyalleşme ve politik okuryazarlıklarının durumlarının incelenmesi de önem taşımaktadır. Öğretmenler siyasete ilgi duyma ve siyasi olaylardan haberdar olma konusunda en önemli etkenlerden biridir (Tarhan & Coşkun, 2016). Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının politik okuryazarlığa dair görüşlerinin (Tarhan, 2015), politikaya yönelik eğilimlerinin (Akhan, 2013; Kırbag, 2020), politik becerilerinin (Bektaş ve Zabun, 2019), politik okuryazarlık durumlarının (Demir, 2019; Faiz, 2016; Faiz ve Dönmez, 2019; Kuş, 2014); politik ilgi ve katılım durumlarının (Kaya, 2013; Yıldırım, vd., 2018), siyasete ilişkin algılarının (Koçoğlu, 2018), politik konularla ilgili kitap okuma alışkanlıklarının (Tarhan ve Coşkun, 2016), politik mekânları temele alarak gerçekleştirdikleri öğrenme süreçlerinin (Eryiğit, 2018) incelendiği çeşitli araştırmalar mevcuttur.

Öntaş, Egüz ve Yıldırım (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin ilköğretim sınıflarında güncel ve politik konuların öğretilmesine yönelik uygulamalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve araştırma neticesinde öğretmenlerin siyasi kavramları, tanımları ve süreçleri tartışmaktan kaçındıkları ve sınıf uygulamalarına yansıtmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir biçimde Tarhan (2016) tarafından yürütülen araştırmada da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaseti en fazla “zor olma” ve “sevilmeme” kavramları ile açıkladıkları görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenleri her ne kadar politik konuların öğretiminin bir elzem olarak kabul görse de uygulama süreçlerine bu görüşlerini yansıtamamaktadır (Demir, 2019). Kuş ve Tarhan (2016) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri temele alınarak gerçekleştirilen araştırmada da benzer bir biçimde çok sayıda sosyal bilgiler öğretmenin uygulama süreçlerinde politik kavramlara ve konulara yer vermedikleri tespit edilmiştir. Akhan (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimleri yüksek iken gündelik hayatta politik konulara çok fazla zaman ayıramadıkları görülmüştür. Faiz (2016)’in sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada katılımcıların siyaset okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Kuş (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika ve politik okuryazarlık kavramlarına ilgisiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Tarhan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun politik okuryazarlığı bilmelerine rağmen kendilerini politik okuryazar bireyler olarak görmedikleri görülmüştür. Ayrıca Tarhan ve Coşkun (2016), öğretmen adaylarının politik konulara dair kitap okumanın önemini farkında olmalarına rağmen, uygulamada bir takım problemler yaşadıklarını belirtmiştir. İncelenen araştırmalar çerçevesinde sosyal bilgiler ders kitaplarına ve öğretim programlarına nazaran öğretmen ve öğretmen adaylarını temele alan çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Öte yandan ders kitaplarının ve öğretim programlarının uygulanmasından neredeyse birinci dereceden sorumluluk sahibi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik konuların öğretiminde yaşadıkları sıkıntılar, politikaya yönelik geliştirdikleri olumsuz bakış açısı, öğretimsel uygulamalarda yaşanan problemler de diğer dikkat çekici hususlardan biridir.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersi kapsamında söz konusu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalarda dikkat çeken bir diğer unsur ise özellikle araştırmaların odak noktasının daha çok genç yetişkinlere ve ders kitabı, öğretim programı ya da eğitsel dergiler gibi



materyallere odaklanmış olması; küçük yaştaki çocukların politik toplumsallaşmasını ya da politik gelişimini göz önünde bulunduran araştırmaların sayısının ise yetersiz oluşudur. Bu kapsamda ulusal alanyazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin politik okuryazarlık düzeylerine (Aslan, 2019) ve politika kavramına ilişkin zihinsel imajlarına (Tarhan, 2015) yer verildiği görülmektedir. Oysaki 2018’de güncellenen sosyal bilgiler öğretim programında politik okuryazarlık önemli bir beceri olarak yer almış ve söz konusu becerinin özellikle etkin vatandaşlık öğrenme alanında öğrenciler tarafından kazanılması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Eğitimin politik tasarımı sürecinde sosyal bilgiler dersinin kapsadığı yoğun içerik ve hacim göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler dersi öğretim sürecinin ve öğretim programının nasıl tasarlanması gerektiği daha da önemli hale gelmektedir. Özellikle çocuklara yönelik gerçekleştirilecek olası politik gelişim ve politik toplumsallaşma araştırmalarının bu tasarım sürecine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Politik toplumsallaşma, sosyalleşmenin yalnızca bir yönüdür, bir kişinin içinde yaşadığı toplumun yavaş yavaş üyesi olduğu karmaşık bir süreçtir (Phillips, 1969). Küçük çocukların politik toplumsallaşmasını zorlu çatışma/çekişme bağlamında incelemek, yetişkinlikteki sosyal ve politik davranışlarını anlamak için çok önemlidir (Bar-Tal vd., 2017). Bu çalışmada ilk bölümde çocuklar temele alınarak gerçekleştirilen politik toplumsallaşma araştırmaları 1950-1960-1970 yılları ve post-modern zaman dilimlerinde gerçekleştirilen araştırma dalgaları göz önünde bulundurularak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çocukların içinde buldukları sosyo-tarihsel bağlamların, küresel anlamda gerçekleşen dramatik/akut değişimlerin ya da reformların politik toplumsallaşma anlayışını nasıl değiştirdiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede dikkat çekici hususlardan biri uzunca bir süre çocukluk döneminin “politika”dan çeşitli sebeplerden dolayı uzak tutulmuş olmasıdır. Uzun zaman çocukluk yıllarının apolitik bir yaşam dönemi olduğu varsayılmıştır (Haller & Thorson, 1970). Ebeveynler ve öğretmenler politik toplumsallaşmanın temsilcileri olarak önem taşımalarına rağmen, birçok yetişkin çocuklarla siyaset tartışmalarını sınırlamaktadır. Bu durum, çocukların siyaseti anlamayacağı, onunla ilgilenmeyeceği, siyasi konuların tartışılmasının çocuklar için uygunsuz bir şekilde ayrılık veya hayal kırıklığı yaratacağı inançlarından kaynaklanabilir (Patterson, 2019). Her ne kadar uzunca bir süre çocukluk politikadan uzak tutulması gereken “aykırı/arınık” bir kavram olarak nitelense de, daha sonra politik toplumsallaşma üzerine gerçekleştirilen araştırmalar tam aksine çocukluğu yetişkinlik davranışlarına projeksiyon tutan “kritik öneme” sahip bir dönem olarak nitelmişlerdir. Toplumsallaşma çalışmaları, çocuklukta siyasi girdileri ölçmek, yetişkin davranışlarını tutarlı bir şekilde tahmin eden çocukluk özelliklerini bulmak ve nedensellik kurmak için mücadele etmiştir (Holbein, 2017). Bu temel politik tutum ve inançlar yaşamın erken dönemlerinde öğrenildiği için, daha sonraki politik davranışlarda önemli olabilirler (Haller & Thorson, 1970). Genç yaşta politikaya ilgi, yaşamın sonraki dönemlerinde toplumsal işlere katılımın güçlü bir göstergesi gibi görünmektedir (Koskimaa & Rapeli, 2015). Çocukların politik toplumsallaşma süreçleri ile elde ettikleri kazanımların onların ilerideki eylemlerini ve tutumlarını şekillendirebileceği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda; çocukları politik toplumsallaşma sürecinde altı çizilen bir “özne” ve çocukluğu da “kritik bir dönem” olarak ele almak daha da önemli hale gelmektedir.

İlk bölümde dikkat çekilmesi gereken bir diğer bulgu ise çocukluğun temele alındığı politik toplumsallaşma bağlamında gerçekleştirilen çalışmaların azlığıdır. Çocukluğu siyasetle ilişkilendirmeye verilen düşük öncelik göz önüne alındığında, bu alanda sınırlı miktarda araştırmanın mevcut olduğu (Wyness vd., 2004); akademik çevrelerde çok fazla ilgi görmediği ve yaygın olarak tartışılan bir konu olmadığı (Kallio & Håkli, 2011) ifade edilmektedir. En genç vatandaşlar olan çocukların demokratik karar alma süreçlerine dahil edilmesine yönelik talepler artmasına, ergenlerin politik yönelimlerine dair bol miktarda ampirik araştırma olmasına rağmen, küçük çocukların yönelimleri üzerine gerçekleştirilen araştırmalar azdır (Van Deth vd., 2011). Bununla birlikte ulusal alanyazında da benzer bir biçimde öğretmen ya da öğretmen adayları gibi genç yetişkinlere, ders kitabı ya da öğretim programları gibi eğitsel materyallere odaklanılırken çocukları temele alan politik anlayışa dayalı ampirik araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir. Kallio ve Håkli (2011) bu durumu hem analiz için kavramsal araçların hem de çocukların siyasetine ilişkin ampirik verileri toplamak için pratik yöntemlerin henüz yeterince gelişmemiş olduğu şeklindeki görüşü ile açıklamaktadır. Ayrıca genellikle siyaset incelemesinde kullanılan yaklaşımların ve araçların yeterli olmadığı, çocukların politikayı yetişkinlerin aşına oldukları biçim ve terimlerle ifade etmedikleri veya kendi eylemlerini siyasal olarak tanımlamadıkları şeklinde ifade etmektedir.

İkinci bölümde ise genel olarak çocukların politik toplumsallaşma sürecini etkileyen çeşitli değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Politik toplumsallaşma üzerinde etkisi olan eğitim, aile, medya / bilgisayar teknolojisi, cinsiyet, bölge, dini yönelimler, yaşam döngüsü ve nesiller gibi çeşitli faktörler bulunmaktadır (German, 2014). Özellikle politik bilgi edinme sürecinde yaş, cinsiyet, göçmenlik, ırk gibi değişkenlerin etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar (Patterson vd., 2013; Simon 2017; Torney-Purta vd., 2007; Van Deth vd., 2011) söz konusudur. Çocuklara dair politik toplumsallaşma araştırmaları incelendiğinde; yaş (Berti, 2005; Brophy ve Alleman, 2002; Easton ve Hess, 1962; Greenstein, 1960; Patterson vd., 2013); medya (Buckingham, 1999; Sugarman, 2007); cinsiyet (Hess ve Torney, 1967; Simon, 2017), sosyokültürel ve sosyo ekonomik farklılıklar (Abendschön ve Tausendpfund, 2017; Hess ve Torney-Purta, 2005; Van Deth vd., 2011), aile (Andolina vd., 2003; McLntosh vd., 2007; Meadowcroft, 1986; Patterson, 2019; Roche, 1992) gibi önemli değişkenlerin olduğu görülebilir. Politik bir eğitim programı tasarlarlarken politik toplumsallaşma üzerine gerçekleştirilen araştırmalar dikkate alınmalıdır (Rennick, 1993). Çocuklukta “çocukların politikalarını” incelemek için, çocukların 'politikaya' ilişkin belirli duygularını ve deneyimlerini yakalamak ve analiz edilebilir biçimlere dönüştürmenin yollarını keşfetmek için yöntemler geliştirmek önemlidir (Kallio & Håkli, 2011). Dolayısıyla söz konusu değişkenlerin makro boyutta eğitsel uzak ya da genel hedefler belirlerken mikro boyutta öğretim programlarını, ders kitaplarını ya da diğer eğitsel materyalleri tasarlarlarken göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Çocukların günlük pratiklerinde, eylemlerinde, söylemlerinde ortaya koydukları politik yansımaların değerlendirilmesi nitelikli bir politik toplumsallaşma sürecine de eğitim aracılığıyla uygun zemin hazırlayabilir.

Çalışmanın son bölümünde ise politik gelişim ve toplumsallaşma açısından sosyal bilgiler dersi göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle erken dönem politik toplumsallaşma ve politik gelişim dikkate alındığında okul ve ilköğretim dönemi önem taşımaktadır. Okullar aracılığıyla gençliğin siyasal toplumsallaşması güçlendirilecekse, siyasi inançların nasıl oluştuğunu anlamamız zorunludur (Phillips, 1969). Haller ve

Thorson (1970) ilkokulun sosyal yapısının, çocuklarda daha sonra siyasi rol üstlenmelerini kolaylaştıracak tutum ve inançların içselleştirilmesine yardımcı olduğunu öne sürmektedir. İlkokul açısından politik gelişim ve toplumsallaşma bağlamında sosyal bilgiler dersinin içerdiği gerek hükümet, devlet, demokrasi, oy verme, meclis, sivil toplum kuruluşları, insan hakları, vatandaşlık, demokrasi, sosyal adalet, sosyal değişim, sivil katılım, vb. politik kavramsal bilgi ve beceriler; gerekse sunduğu sosyo-politik bağlam dikkate alındığında diğer derslere oranla bu süreçte daha fazla ağırlığı olduğu görülmektedir. Öğrencileri nitelikli politik katılım için hazırlamak, ilkokullardaki sosyal bilgiler programlarının merkezi bir işlevidir (Palonsky, 1987). Sosyal bilgiler dersinin çocukların politik toplumsallaşma süreçlerini etkileme kapasitesi ve durumunun incelenmesi bu yönüyle nitelikli bir yurttaşlık ve politik açıdan geleceğin inşa edilmesi için de önem taşımaktadır. Bu kapsamda Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimi kapsamında politik gelişim, politik okuryazarlık çalışmaları incelendiğinde ise politik bir yapılanma ve toplumsallaşma unsuru olarak ders kitaplarına ve dergilere (Baltacı ve Uysal, 2012; Berber, 2019; Özbey, 2014; Sel ve Sözer, 2018), sosyal bilgiler öğretmenlerinin veya öğretmen adaylarının siyaset/politik okuryazarlık düzeylerine, politik okuryazarlığa ilişkin görüşlerine, politikaya yönelik eğilimlerine, politik ilgi ve katılımlarına, politik becerilerine ve siyaset kavramına ilişkin algılarına (Akhan, 2011, 2013; Bektaş ve Zabun, 2019; Demir, 2019; Faiz, 2016, Kaya, 2013; Koçoğlu, 2018; Kuş, 2014; Tarhan, 2015; Yıldırım vd., 2018), sosyal bilgiler öğretim programları açısından politik okuryazarlık becerisine (Duman ve Tural, 2019; Görmez, 2018; Kara ve Tangülü, 2017) yer verildiği; ancak küçük yaşta çocukların politik toplumsallaşmasını ya da politik gelişimini göz önünde bulunduran araştırmaların sayısının ise yetersiz olduğu görülmüştür. Öte yandan alanyazın incelendiğinde hem sosyal bilgiler öğretim programlarında hem de sosyal bilgiler ders kitaplarında politik toplumsallaşma açısından olumlu bulgulara ulaşıldığı nitelikli bir politik toplumsallaşma açısından umut veren bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Genel olarak eğitim özel de ise çocukluk döneminin ve sosyal bilgiler dersinin politik bir alan ve politik gelişim/toplumsallaşma süreçlerinin önemli birer bileşeni olduğu varsayımına dayanarak gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

-Çocukların politik işlevlerinin gelişimi ve politik toplumsallaşma süreçlerine ilişkin olarak hem kuramsal boşlukları doldurabilecek hem de ampirik bir çerçeve sunacak çalışmalara olan ihtiyaç özellikle ulusal alan yazında devam etmektedir.

-Ayrıca ulusal alanyazında çocukların politik toplumsallaşması sürecinde önemli etkileri olan değişkenler olarak varsayılan, aile, cinsiyet, yaş, medya, sosyoekonomik durum, vb. kavramlar üzerinden yürütülecek araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

-Sosyal bilgiler dersi kapsamında “çocukların” odak noktası olduğu, politik toplumsallaşma sürecine etki eden faktörlerin incelendiği, politik farkındalık ve süreç bilgisinin nasıl kazanıldığına dair özellikle ampirik temelde çalışmalar da yürütülebilir.

## KAYNAKLAR

- Abendschön, S., & Tausendpfund, M. (2017). Political knowledge of children and the role of sociostructural factors. *American Behavioral Scientist*, 61(2), 204-221. <https://doi.org/10.1177/0002764216689122>
- Akhan, O. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi (Tez No. 290583). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Akhan, O. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(14), 37-68. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.570>
- Alaca, E. (2016). Türkiye’de siyasi iktidar değişiklikleri ve ortaöğretim tarih ders kitaplarındaki padişah anlatısı. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9657>
- Allen, G. L. (1989). Special topic: Children’s political socialization and cognition. *Human Development*, 32,1-4.
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from home, lessons from school: Influences on youth civic development. *Political Science and Politics*, 36, 275-280. <https://doi.org/10.1017/S104909650300221>
- Baloğlu Uğurlu, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasi kararlarında medyanın etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-115.
- Baltacı, C., Uysal, M. T. (2012). Türkiye’de bir siyasal sosyalleşme aracı olarak ders materyali: İlköğretim sosyal bilgiler dersi üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17, 177-194.
- Bar-Tal, D., Diamond, A. H., & Nasie, M. (2017). Political socialization of young children in intractable conflicts: Conception and evidence. *International Journal of Behavioral Development*, 41(3), 415-425. <https://doi.org/10.1177/0165025416652508>
- Bauböck, R. (2006). *Migration and citizenship: legal status, rights and political participation*. Amsterdam University Press.
- Bektaş, Ö., & Zabun, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik becerileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 789-796. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3324>
- Berber, H.S. (2019). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının okuryazarlıklar bakımından incelenmesi (Tez No. 605005) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi- Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Berti, A. E. (2005). Children’s understanding of politics. In M. Barrett, & E. Buchanan-Barrow (Eds.), *Children’s understanding of society* (pp. 69-104). Psychology Press.
- Bimber, B. (2001). Information and political engagement in America: The search for effects of information technology at the individual level. *Political Research Quarterly*, 54(1), 53-67. <https://doi.org/10.1177/106591290105400103>
- Brophy, J., & Alleman, J. (2002). *Primary-grade student’s knowledge and thinking about government as a cultural universal*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470388.pdf>.
- Børhaug, K. (2008). Educating voters: Political education in Norwegian upper-secondary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579-600. <https://doi.org/10.1080/00220270701774765>
- Buckingham, D. (1999). Young people, politics and news media: Beyond political socialisation. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 171-184. <https://doi.org/10.1080/030549899104198>
- Bumin, K. (1998). *Okulumuz, resmi ideolojimiz ve politikaya övgü*. Yol.
- Callahan, R. M., Muller, C., & Schiller, K. S. (2010). Preparing the next generation for electoral engagement: Social studies and the school context. *American Journal of Education*, 116(4), 525-556.
- Connell, R. W. (1971). *The child’s construction of politics*. Melbourne University Press.

Sel, B. Çocuklukta politik toplumsallaşma ve politik işlevlerin gelişimi: Sosyal bilgiler dersi açısından bir değerlendirme.

- Çakmak, D. (2011). Öğretmen adaylarının siyasal katılımı ve siyasal katılıma ilişkin tutumları (Tez No. 286741) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dağ, N., Sözer, M.A., & Sel, B. (2015). Political education in school. *Educational Research and Reviews*, 10(14), 1881-1887. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2330>
- Dağ, N., & Köçer, S. (2019). Türkiye’de politik okuryazarlık. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2150-2175. <https://doi.org/10.26466/opus.567352>
- Davies, I. (1999). What has happened in the teaching of politics in schools in England in the last three decades, and why?. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/030549899104161>
- Dawson, R. E., Prewitt, K., & Dawson, K. S. (1977). *Political socialization*. Little, Brown and Company.
- Demir, A. G. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları (İnönü Üniversitesi örneği) (Tez No. 552822) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi - Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Denver, D., & Hands, G. (1990). Does studying politics make a difference? The political knowledge, attitudes and perceptions of school students. *British Journal of Political Science*, 20(2), 263-279. <https://doi.org/10.1017/S0007123400005809>
- Doğanay, A., Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 50, 213-246.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi. *Proceedings of the 1st International European Union, Democracy, Citizenship and Citizenship Education Symposium*. Türkiye.
- Dostie-Goulet, E. (2009). Social networks and the development of political interest. *Journal of youth studies*, 12(4), 405-421. <https://doi.org/10.1080/13676260902866512>
- Dudley, R. L., & Gitelson, A. R. (2002). Political literacy, civic education and civic engagement: A return to political socialization?. *Applied Developmental Science*, 6(4), 175-182. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_3)
- Duman, B., & Tural, A. (2019). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın okuryazarlık becerileri açısından incelenmesi*. 3. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, 88-94.
- Easton, D., & Hess, R. D. (1962). The child's political world. *Midwest Journal of Political Science*, 6(3), 229-246. <https://doi.org/10.2307/2108634>
- Easton, D., & Dennis, J. (1969). *Children in the political system. Origins of political legitimacy*. Mc Graw-Hill.
- Eryiğit, S. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasi mekânlara dayalı öğrenmeye dair görüşleri: Nitel bir araştırma (Tez No. 504361) [Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi- Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Faiz, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık durumları (Tez No. 429383) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Faiz, M., & Dönmez, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politik okuryazarlık düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 475-501. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.136>
- Flanagan, C. A., & Sherrod, L. R. (1998). Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 54(3), 447-456. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1998.tb01229.x>
- Frazer, E. (1999). Introduction: The idea of political education. *Oxford Review of Education*, 25, 1-2, 5-22. <https://doi.org/10.1080/030549899104099>
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual review of political science*, 4(1), 217-234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- German, D. B. (2014). Political socialization defined: Setting the context. In De Landtsheer, C. L., Farnen, R. F., German, D. B., Dekker, H., Sünker, H., Song, Y., & Miao, H. (Ed.), *E-Political Socialization, the Press and Politics: The Media and Government in the USA, Europe and China* (pp:17-26). Peter Lang International Academic Publishers.
- Goetzmann, A. (2017). Elementary school children's political knowledge. *American Behavioral Scientist*, 61(2), 238-253. <https://doi.org/10.1177%2F0002764216689124>
- Görmez, E. (2018). Güncellenen sosyal bilgiler programının politik okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(STEMES'18), 109-114. <https://doi.org/10.18506/anemon.464391>
- Greenberg, E. (Ed.). (2009). *Political socialization*. Piscataway, NJ: Aldine Transaction.
- Greenstein, F. I. (1960). The benevolent leader: Children's images of political authority. *American Political Science Review*, 54(4), 934-943. <https://doi.org/10.1017/S0003055400122269>
- Greenstein, F. I. (1965) *Children and politics*. Yale University Press.
- Greenstein, F. (1969). *Children and politics*. Yale University Press.
- Gümüüş, A. (2006). Politik eğitim. *Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu Bildirileri* 1, 257-268.
- Gürses, F. & Pazarcı, N.G. (2010). Siyasal gündemin yurttaşlık kavramına etkileri: Ders kitapları üzerinden bir inceleme. 5. *Karaburun Bilim Kongresi*, İzmir, Türkiye.
- Haavelsrud, M. (1980). Indoctrination or politicization through textbook content? *International Journal of Political Education*, 3(1), 67-84.
- Haller, E. J., & Thorson, S. J. (1970). The political socialization of children and the structure of the elementary school. *Interchange*, 1(3), 45-55.
- Harrington, C. (1980). Textbooks and political socialization: A multivariate analysis. *Teaching Political Science*, 7(4), 481-500. <https://doi.org/10.1080/00922013.1980.11000213>
- Harwood, A. M. (1990). *The Effects of Close Up Participation on High School Students' Political Attitudes*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320846.pdf>.
- Hess, R. D., & Torney, J. V. (1967). *The development of political attitudes in children*. Aldine.

Sel, B. Çocuklukta politik toplumsallaşma ve politik işlevlerin gelişimi: Sosyal bilgiler dersi açısından bir değerlendirme.

- Hess, R. D., & Torney-Purta, J. V. (2005). *The development of political attitudes in children*. Transaction Publishers.
- Holbein, J. B. (2017). Childhood skill development and adult political participation. *American Political Science Review*, 111, 572-583. <https://doi.org/10.1017/S0003055417000119>
- Ihme, T. A., & Tausendpfund, M. (2018). Gender differences in political knowledge: Bringing situation back in. *Journal of Experimental Political Science*, 5(1), 39-55. <https://doi.org/10.1017/XPS.2017.21>
- İnan, S. (2016). *Çocuk ve siyaset: sosyal bilgiler dersinde (okullarda) siyaset eğitimi – bir teorik çerçeve denemesi*. USBES V Bildiriler Kitabı, Pamukkale Üniversitesi Yayınları, Denizli.
- Jackson, R. (1971). The development of political concepts in young children, *Educational Research*, 14(1), 51-55. <https://doi.org/10.1080/0013188710140106>
- Kallio, K. P., & Häkli, J. (2011). Tracing children's politics. *Political geography*, 30(2), 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2011.01.006>
- Kara, H., & Tangülü, Z. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programında hukuk ve politik okuryazarlığı üzerine bir durum incelemesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 2(1), 1-28.
- Kaya, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 349961) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kırbağ, O. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika konularına yönelik eğilim düzeyleri ile tartışmalı konulara yönelik tutumlarının karşılaştırılması (Tez No. 646714) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kleinberg, M. S., & Lau, R. R. (2019). The importance of political knowledge for effective citizenship: differences between the broadcast and internet generations. *Public Opinion Quarterly*, 83(2), 338-362. <https://doi.org/10.1093/poq/nfz025>
- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “siyaset kavramına ilişkin metaforik algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 23(40), 1-20.
- Korkmaz, F. (2016). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5(1), 29-57.
- Koskimaa, V. & Rapeli, L. (2015). Political socialization and political interest: The role of school reassessed. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 141-156. <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1016033>
- Kuş, Z. (2013). Political literacy status of pre-service social sciences teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 177, 197-202. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.383>
- Kuş, Z. (2014). Political literacy status of pre-service social studies teacher, global. *Conference On Contemporary Issues In Education, GLOBE-EDU 2014*, Las Vegas, USA.
- Kuş, Z., & Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: A perspective from Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 464-483.
- Lupia, A., & Philpot, T.S. (2005). Views from inside the net: how websites affect young adults' political interest. *Journal of politics*, 67(4), 1122-1142. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2005.00353.x>

- McIntosh, H., Hart, D., & Youniss, J. (2007). The influence of family political discussion on youth civic development: Which parent qualities matter? *PS: Political Science and Politics*, 40(3), 495-499. <https://doi.org/10.1017/S1049096507070758>
- Meadowcroft, J. M. (1986). Family communication patterns and political development: The child's role. *Communication Research*, 13(4), 603-624. <https://doi.org/10.1177%2F009365086013004005>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/13502930601046620>
- Moughrabi, F. (2001). The politics of Palestinian textbooks. *Journal of Palestine Studies*, 31(1), 5-19. <https://doi.org/10.1525/jps.2001.31.1.5>
- Oesterreich, D. (2003). The impact of political knowledge and democratic competencies on desirable aims of civic education. *Journal of Social Science Education Online*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.991.9827&amp;rep=rep1&amp;type=pdf>
- Ondercin, H., & Jones-White, D. (2011). Gender Jeopardy. What is the impact of gender differences in political knowledge on political participation? *Social Science Quarterly*, 92(3), 675-694. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00787.x>
- Öntas, T., & Eguz, S., & Yildirim, E. (2020). Reflections of political education on primary education classes. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12 (2), 324-340. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.02.020>
- Özbey, C. (2014). II. Abdülhamid döneminde çocuğun siyasal toplumsallaşması: Çocuklara rehber dergisi (Tez No. 370531) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztan, G. G. (2009). Türkiye’de çocukluğun politik inşası (Tez No. 270116) [Doktora tezi İstanbul Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Palonsky, S. (1987). Political socialization in elementary school years. *The Elementary School Journal*, 87(5), 493-506.
- Pandey, J. L., & Kumar, V. (1977). Political education: An empirical framework. *The Indian Journal of Political Science*, 38(4), 506-520.
- Patterson, M. M., Pahlke, E., & Bigler, R. S. (2013). Witnesses to history: Children’s views of race and the 2008 United States presidential election. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 13(1), 186-210. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2012.01303.x>
- Patterson, M. M. (2019). Children’s literature as a vehicle for political socialization: an examination of best-selling picture books 2012-2017. *The Journal of genetic psychology*, 180(4-5), 231-250. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1635077>
- Peterson, S. A., & Somit, A. (1982). Cognitive development and childhood political socialization: questions about the primacy principle. *American Behavioral Scientist*, 25(3), 313-334. <https://doi.org/10.1177%2F000276482025003006>



Sel, B. Çocuklukta politik toplumsallaşma ve politik işlevlerin gelişimi: Sosyal bilgiler dersi açısından bir değerlendirme.

- Phillips, R. C. (1969). Implications of political socialization research for the social studies curriculum. *The High School Journal*, 53(2), 99-111.
- Rennick, S. (1993). *Political education and democratic citizenship*. Master of Arts Department of Political Science. Carleton University. Ottawa, Ontario.
- Roche, M. (1992). *Rethinking citizenship*. Polity Press.
- Sel, B., & Sözer, M. A. (2018). Cumhuriyet dönemi yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılandırılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027933>
- Sherrod, L. R. (2003). Promoting the development of citizenship in diverse youth. *PS: Political Science and Politics*, 36(2), 287-292. <https://doi.org/10.1017/S1049096503002233>
- Simon, A. (2017). How can we explain the gender gap in children's political knowledge? *American Behavioral Scientist*, 61(2), 222-237. <https://doi.org/10.1177%2F0002764216689123>
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi*. Anı.
- Stainton-Rogers, W.,&R. Stainton-Rogers (1992) *Stories of childhood*. Harvester Wheatsheaf.
- Sugarman, S. (2007). *If kids could vote: Children, democracy, and the media*. Lexington Books.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 1-10.
- Tarhan, Ö., & Coşkun, D. (2016). Examining social studies teacher candidates' views on habit of reading books about political issues based on different variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology, Issue November Special Issue*, 966-972.
- Tarhan, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2243-2256. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.833502>
- Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Wilkenfeld, B. (2007). Latino adolescents' civic development in the united states: research results from the IEA civic education study. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 111-125. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9121-y>
- Vandenbroeck, M., Coussée, F., & Bradt, L. (2010). The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 139-153. <https://doi.org/10.1080/00071001003752237>
- Van Deth, J. W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>
- Wolak, J., & McDevitt, M. (2011). The roots of the gender gap in political knowledge in adolescence. *Political Behavior*, 33(3), 505-533. <https://doi.org/10.1007/s11109-010-9142-9>
- Wyness, M., Harrison, L., & Buchanan, I. (2004). Childhood, politics and ambiguity: Towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, 38(1), 81-99. <https://doi.org/10.1177%2F0038038504039362>
- Yıldırım, E., Öntaş, T., & Egüz, Ş. (2018). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 163-175.
- Yılmaz, M. (2010). Aristoteles' te eğitim kavramının politik işlevi. *Kaygı*, 15, 29-40.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In this review article, it is aimed to approach the studies conducted on the basis of childhood, which plays an important role in the development of political functions and the foundation of political socialization, with a holistic and systematic perspective and to make an evaluation within the scope of the social studies lesson. First of all, childhood and political socialization processes were examined by considering different variables (age, gender, family, socioeconomic factors), then political development processes in childhood were evaluated, and finally, political socialization processes in terms of social studies teaching were included. Examining the situation and capacity of the social studies lesson to affect the political socialization processes of children is important for a qualified citizenship and political future building.

Although interest in the political construction of childhood has recently increased, one of the striking points in this context is that childhood was kept away from "politics" for a long time. In addition, although for a long time childhood was described as an "incoherent" concept that should be kept away from politics, later studies on political socialization, on the contrary, defined childhood as a period of "critical importance" that projected adult behavior.

In the second part, various variables that affect the political socialization process of children in general are taken into consideration. In the light of the researches examined, it is seen that the political socialization processes of children are affected by variables such as age, gender, family, media, and socioeconomic factors. Factors affecting the political socialization process must be evaluated in a holistic, relational and multifaceted way. In order to prepare children for the future as democratic and active citizens, it is important to examine the development of political functions in childhood and the relational dimensions of the factors that affect development. Within the scope of political education, it becomes important to organize or diversify educational processes such as education programs, textbooks, and to produce policies, taking into account age, family, gender, socio-economic and cultural conditions.

In the last part of the study, social studies lesson was taken into consideration in terms of political development and socialization. School and primary school period are important, especially when the early political socialization and political development are taken into account. Social studies lesson is an important course that plays a role in the process of political socialization and offers critical contexts for children due to its comprehensive content that includes many disciplines such as economy, culture, geography, media, art. In particular, the process of learning politics-related concepts such as active participation, social justice, human rights, citizenship and character education, democracy, which are among the focal points of the social studies lesson, can be considered as important components in terms of political knowledge-political skills and political attitude in the process of political socialization.

### **Conclusion and Suggestions**

Although there has been an increased interest in the political socialization processes of children in the literature within the scope of social studies course recently, it has been observed that researches in this field especially focus on young adults, teacher / preservice teachers, or textbooks; on the other hand, the scarcity of empirical

studies based on children has drawn attention. Childhood becomes more important as an important "subject" and "critical period" when it is considered that the achievements of children through political socialization processes can shape their future actions and attitudes. In addition, it is an important element to organize or diversify educational processes such as educational programs and textbooks within the scope of political education, taking into account age, family, gender, media, socioeconomic and cultural conditions. Considering the intensive content and volume of the social studies course in the political design process of education, it becomes even more important how the teaching process and curriculum of the social studies course should be designed. It can be stated that possible political development and political socialization studies especially for children will contribute to this design process.

Based on the findings obtained from this study, the following recommendations are made:

- The need for studies that can both fill the theoretical gaps and provide an empirical framework regarding the development of the political functions of children and the processes of political socialization continues, especially in the national literature.

- In addition, there is a need in the national literature to carry out studies on the basis of variables (family, gender, age, media, socioeconomic status, etc.) that have important effects on the political socialization of children.

- Within the scope of the social studies course, studies can be carried out on an empirical basis, especially on the focus of "children", the factors affecting the political socialization process, and how to gain political awareness and process knowledge.

**Etik Kurul Belgesi:** Gerçekleştirilen bu derleme çalışması; ölçek, anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, görüşme vb. yöntemler kullanılarak insanlardan veri sağlamadığı, deneysel amaçlarla insan ya da hayvanlar üzerinde gerçekleştirilmediği ve sadece gerçekleştirilmiş araştırmalara (makale, tez, kitap, rapor, bildiri, vb.) odaklandığı için etik kurul izni alınmamıştır.